Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370010
Centre d'intérêt: 570

Gagné, Françoys, 1940-.

Les neufs premières dimensions du test PERPE : analyse détaillée de l'organisation administrative du cours et des formes d'évaluation du rendement académique de l'étudiant / par Françoys Gagné. -- Montréal : PERPE, [1970?].
152 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre : Texte C-110. Code : 0570-01.

Cote Dewey: 371.102'0287/G135n Cote LC: LB/1033

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignement *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *Aspiration scolaire *Attitude de l'étudiant *Analyse de données *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Le présent rapport fait partie d'une série de six textes ayant pour objectif la présentation des principaux résultats d'une analyse par groupes des 61 dimensions que mesure le test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants). Il regroupe les neuf premières dimensions du test qui constituent la section I à laquelle on a donné le titre "dimensions liées au contenu du cours et aux techniques d'évaluation".

Dans la préparation de son rapport, l'auteur n'a utilisé que les données issues de l'expérimentation de la forme F du test PERPE effectuée en avril 1969 auprès de 326 classes de six cégeps distribués à travers le Québec. Les réponses des étudiants ont été compilées séparément, constituant ainsi six échantillons comparables à l'intérieur de l'échantillon global. Aux fins des analyses du rapport, on a regroupé les valeurs individuelles des cégeps en des moyennes générales considérées par l'auteur comme assez bien représentatives des perceptions étudiantes typiques à l'échelle du Québec.

Parmi les constantes qui se dégagent pour l'ensemble des neuf dimensions, signalons les suivantes. C'est dans leurs techniques d'évaluation du rendement académique de l'étudiant que les professeurs se distinguent le plus les uns des autres, par comparaison aux autres dimensions du test. Les étudiants paraissent bien moins exigeants envers eux-mêmes qu'envers leurs professeurs. Le groupe étudiant dans son ensemble ne paraît pas avoir d'attentes unifiées quant aux réalités mesurées par les neuf dimensions. L'image de satisfaction ou d'insatisfaction que les étudiants se font d'un cours est peu influencée par les comportements que mesurent les neuf dimensions.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8370010

3800 est, rue Sherbrooke
Montreal, 406 (254-7131)

Projet **P** erceptions **E** tudiantes de la **R** elation **P** rofesseur **E** tudiants

TEXTE C-110

LES NEUF PREMIÈRES DIMENSIONS DU TEST PERPE

analyse détaillée
de l'organisation administrative du cours
et des formes d'évaluation
du rendement académique de l'étudiant

par
FRANCOYS GAGNÉ
D.Ph. (Ps.)

4
2
1

0570-01

AVANT - PROPOS

Le présent texte fait partie d'une série de six (section C - 100) qui ont pour objectif la présentation de nos principaux résultats selon un découpage par dimension.

Le texte C - 110 regroupe les neuf (9) premières dimensions du test PERPE; elles constituent la section I (cf. texte A - 100, p. 16), à laquelle nous avons donné le titre suivant: "dimensions liées au contenu du cours et aux techniques d'évaluation".

Au moment de rédiger ce document, nous avons voulu satisfaire deux besoins tout-à-fait divergents. D'abord, nous voulions que l'exposé soit suffisamment détaillé, de façon à bien étayer les observations et conclusions que nous prévoyions formuler. Ainsi, le lecteur assidu trouvera dans ces pages tous les résultats d'analyses statistiques effectuées pour vérifier nos hypothèses.

Par ailleurs, bon nombre de lecteurs n'ont pas, soit le temps, soit les connaissances nécessaires pour parcourir ce texte dans ses moindres détails. Pour eux, nous avons rédigé des "manchettes". Celles-ci sont insérées dans des cadres au début de chacune des sections qui composent les divers chapitres du document. Elles résument en quelques mots les principales observations et conclusions issues de l'analyse des données. Nous espérons que cette initiative fera mieux accepter le langage parfois obscur et les termes techniques qui émaillent inévitablement ce rapport de recherches.

Table des matières

	Pages
Avant-propos	
Table des matières	
Introduction	1
Dimension 01: quantité de matière (par heure de cours)	9
Dimension 02: contenu substantiel	29
Dimension 03: réponse aux attentes (contenu)	47
Dimension 04: fréquence des lectures obligatoires	57
Dimension 05: fréquence des contrôles	73
Dimensions 06 et 07: type de questions (ouvertes ou fermées) dans les contrôles	91
Dimensions 08 et 09: compréhension dans les contrôles (08) et degré de mémorisation (09)	117
Conclusion: vue d'ensemble sur la section I	147

INTRODUCTION

Informations sur la provenance de nos données statistiques

Nous n'avons utilisé dans la préparation du texte C - 110 que les données issues de l'expérimentation de la forme F du test PERPE, expérimentation effectuée en avril 1969 auprès de 326 classes de six CEGEP distribués à travers la province.

Les réponses des étudiants de ces six CEGEP furent compilées séparément, constituant ainsi six échantillons comparables à l'intérieur de l'échantillon global.

Aux fins des analyses que contient le présent document, nous avons regroupé les valeurs individuelles des CEGEP en des moyennes générales que nous considérons assez bien représentatives des perceptions étudiantes typiques à l'échelle provinciale. En effet, en comparant les uns aux autres les six CEGEP, nous n'avions observé de différences marquées pour aucune des dimensions du test PERPE.

A - Description générale des tableaux récapitulatifs.

Pour chaque dimension du test, nous avons extrait de nos dossiers de compilations statistiques dix-huit (18) informations principales. Ces informations, les mêmes pour toutes les dimensions, sont présentées dans des "tableaux récapitulatifs" placés au début de chaque chapitre. Dans le texte, nous référons régulièrement au contenu de ces tableaux à l'aide de chiffres (placés en décalage vertical) qui correspondent au code

numérique de chacune des dix-huit informations. Vu l'importance de ces tableaux, nous avons cru nécessaire de les répéter régulièrement à l'intérieur du chapitre; cette répétition permettra sans doute de les consulter beaucoup plus aisément.

Pour près de la moitié des dix-huit informations, soit sept, les tableaux récapitulatifs nous fournissent simultanément deux types d'informations: d'abord, une valeur numérique est donnée, laquelle correspond à la moyenne générale des indices calculés pour l'ensemble des 326 classes de l'échantillon 1969; de plus, cette valeur numérique est comparée aux valeurs correspondantes des 60 autres dimensions du test. Selon la colonne où est placée la valeur numérique, le lecteur déduira dans quelle mesure cette valeur situe la dimension comme marginale ou non par rapport aux autres.

Les cinq colonnes correspondent à une échelle d'intensité dont les extrêmes sont "valeur TRES FAIBLE" et "valeur TRES ELEVEE". Arbitrairement, nous avons décidé de distribuer les 61 dimensions entre les cinq colonnes selon les pourcentages suivants: TRES FAIBLE (10%), FAIBLE (20%), MOYEN (40%), ELEVE (20%), TRES ELEVE (10%). Ainsi, pour chacune des informations, seules les six valeurs (10%) les plus faibles ou les plus élevées seront placées dans les colonnes extrêmes de chaque rangée. De même, les 25 (40%) valeurs qui se trouvent le plus près de la moyenne des 61 dimensions occuperont la case centrale (valeur MOYENNE).

Examinons à titre d'exemple l'information '1' de la dimension 04 (cf. page 60). Le niveau moyen d'évaluation de la réalité (MA) par les étudiants se chiffre à 2.51 (sur une échelle dont les extrêmes sont 1.00 et 5.00). Cette valeur est placée dans la seconde colonne (valeur FAIBLE); ceci signifie qu'au moins 43 dimensions (70%) ont une MA générale plus élevée sur l'échelle. De plus, cette dimension fait partie d'un groupe de 12 dimensions (20%) dont le niveau d'évaluation est inférieur à la moyenne des 61 dimensions, sans être extrême cependant.

Dans le cas de neuf des seize informations qui utilisent la grille de comparaisons inter-dimensions, nous avons choisi de n'indiquer que la position comparative de cette dimension par rapport aux autres; les valeurs numériques sont alors remplacées par des "X" placés dans les cases appropriées. Cette décision s'explique par le fait que les valeurs numériques correspondant à ces neuf informations demeureraient incompréhensibles au lecteur non-initié directement au projet.

B - Contenu des tableaux récapitulatifs.

1. Mesures de niveaux d'évaluation (^{1,4,7,9}).

Tel que nous le décrivons dans le texte A-100, (cfs.pp. 17-20), le test PERPE permet de calculer pour chaque dimension quatre mesures principales: une perception moyenne de la réalité, une mesure des attentes du groupe évaluateur, une cote brute d'insatisfaction et une cote d'insatisfaction nette. Dans chaque tableau, les valeurs numériques correspondant à la compilation de ces quatre mesures pour l'ensemble de l'échantillon 1969 apparaissent dans les rangées qui portent respectivement les numéros 1, 4, 7 et 9.

2. Mesures de dispersion (^{3,6,8,10}).

Les moyennes basées sur un large échantillon ont pour but d'indiquer la tendance générale des évaluations. D'une classe à l'autre cependant, les niveaux d'évaluations peuvent varier plus ou moins. Une faible dispersion indique que les moyennes des diverses classes s'apparentent beaucoup, donc qu'une faible minorité d'entre elles s'écartent sensiblement de la moyenne générale. A l'opposé, une dispersion élevée signale que les comportements ou les attitudes des professeurs diffèrent considérablement les uns des autres, l'étendue de la dispersion reflétant ces disparités entre les cours, et partant entre les professeurs. Nous avons calculé des indices de dispersion aussi bien pour

les mesures de réalité[3], que pour les mesures d'attentes[6] ou pour les cotes d'insatisfaction brute[8] et nette[10].

3. Mesures de cohésion ([2,5]).

Il importe de vérifier le degré de stabilité des évaluations des divers étudiants à l'intérieur de chaque classe. Leurs évaluations de la réalité et des attentes se concentrent-elles autour d'un seul des cinq points de l'échelle d'évaluation ou tendent-elles à se distribuer à peu près également entre deux et même trois points de cette échelle? Plus la distribution des réponses est concentrée, meilleure ou plus élevée est la "cohésion intra-classe". Nous présentons des indices de cohésion intra-classe tant pour les mesures de la réalité[2] que pour les mesures d'attentes[5].

4. Mesure de la contradiction[11].

Dans le texte A-100 (cf. p.21), nous expliquons la signification de cette mesure. Le pourcentage moyen présenté comme onzième information est la résultante d'un cumul des pourcentages des 326 classes de l'échantillon 1969. Même si le fait est noté à la page 21 du texte A-100, nous tenons à rappeler ici la sévérité de la formule utilisée pour calculer ces indices de contradiction intra-groupe. Ainsi, lorsque deux étudiants sur vingt répondants insatisfaits expriment leur insatisfaction dans le sens opposé des autres, l'indice de contradiction qui en résulte est 20%, alors que ces deux étudiants ne correspondent qu'à seulement 10% du groupe.

5. Mesure des abstentions[12].

Le terme "abstentions" désigne tout étudiant qui, sur une dimension donnée, s'abstient pour quelque raison d'évaluer son professeur. Dans l'ensemble, les pourcentages d'abstentions dépassent rarement 5%.

Conséquemment, seuls les pourcentages exceptionnellement élevés feront l'objet d'une étude spéciale.

6. Mesures d'hiérarchisation ([13,14]).

Lors de l'expérimentation de la forme F, nous demandions à tous les professeurs participants d'indiquer les neuf dimensions du test qu'ils jugeaient les plus importantes pour évaluer un cours (et un professeur). Des compilations effectuées nous avons tiré une échelle hiérarchique des 61 dimensions. La treizième information présente le rang de la dimension sur cette échelle.

L'information 14 constitue la seule donnée qui ne provient pas de l'expérimentation de la forme F, où n'était prévu aucun sondage auprès des étudiants quant à l'importance relative des 61 dimensions. Ce sondage venait d'être effectué lors de l'expérimentation des formes C et D. Ce sont les résultats de ce sondage que nous avons utilisé pour établir le rang d'importance des dimensions tel que perçu par la population étudiante. Malgré de nettes disparités entre les techniques utilisées et les échantillons rejoints, l'étroite correspondance des deux échelles hiérarchiques n'a pas manqué de nous étonner... et de nous réjouir!

7. Indices de corrélation ([15,16]).

Ces deux informations permettant d'établir s'il existe un lien entre les résultats obtenus au niveau d'une dimension et les résultats globaux à l'ensemble du test. Le point de référence utilisé est la cote globale d'insatisfaction nette (cf. texte A-100, p. 37) obtenue en cumulant les cotes d'insatisfaction (MAL) des 61 dimensions. Les deux mesures mises en comparaison sont les mesures de réalité (MA) et les mesures brutes d'insatisfaction (MAB) des divers professeurs pour la dimension en question. Dans le premier cas, nous nous demandons s'il existe un lien entre le comportement ou l'attitude du professeur tel que

perçu par les étudiants et sa cote globale d'insatisfaction. L'existence d'un lien étroit (corrélation élevée) indiquerait que plus un professeur est jugé globalement "satisfaisant" par ses étudiants plus il tend à manifester tel comportement ou telle attitude. L'information 15 souligne le degré de parenté entre le comportement évalué par la dimension et la cote globale de satisfaction.

Dans le cas de l'information 16, l'évaluation du lien de parenté ne porte plus sur le comportement lui-même (MA), mais sur l'insatisfaction brute (MAB) issue de l'écart entre les réponses A et B pour la dimension en question. Le point de référence demeure toujours la cote globale d'insatisfaction nette. La question posée devient: l'insatisfaction exprimée au niveau de telle dimension est-elle en relation faible ou étroite avec la cote d'insatisfaction exprimée pour l'ensemble des dimensions? L'interprétation d'indices faibles ou élevés correspond "mutatis mutandis" à celle de l'information précédente[15].

8. Différences significatives ([17,18]).

Jusqu'ici, nous avons pu étudier statistiquement l'influence sur les résultats de deux variables: le sexe de l'étudiant[17] et le secteur du cours évalué[18].

Dans le cas de la variable SEXE, permettons-nous quelques mots sur la méthodologie utilisée. Nous avons d'abord choisi trois CEGEP qui comptaient un pourcentage élevé de classes mixtes, c'est-à-dire des classes où le nombre des sujets d'un sexe est moins que le double de celui des étudiants de l'autre sexe. Dans chaque CEGEP, nous avons compilé, dimension par dimension, les MA (réalité), MB (attentes), MAB et MAL (insatisfaction) des garçons et des filles de l'ensemble de ces classes mixtes. Ayant noté des tendances généralement similaires d'un CEGEP à l'autre, nous avons regroupé les trois échantillons en un seul, qui comptait dès lors 74 classes mixtes. Puis, à l'aide d'un test statistique, nous avons comparé les moyennes res-

pectives des sujets des deux sexes pour chacune de ces quatre mesures au niveau de chaque dimension. Toute différence qui a moins de 5 chances sur 100 d'être dûe au jeu de hasards d'échantillonnage est notée dans la case appropriée; une équation algébrique (ex.: G)F) indique laquelle des deux moyennes se révèle la plus élevée.

La comparaison des résultats selon le SECTEUR du cours évalué s'est effectuée selon un modèle méthodologique similaire. Les 326 classes étaient d'abord distribuées entre sept secteurs, comme suit:

Orientation	code numérique	Identification	Disciplines
Général	1	sciences pures	physique, chimie, biologie, mathématiques
	2	sciences humaines	histoire, géographie, psychologie, sciences sociales
	3	arts et lettres	philosophie, français, langues secondes, histoire de l'art, cinéma
Professionnel	4	techniques scien.	informatique, nursing, tech. biologiques, métallurgie,...
	5	tech. humaines	travail social
	6	tech. artistiques	dessin industriel, arts plastiques, etc....
	7	éducation physique	

Le nombre insuffisant de cours appartenant aux secteurs 5, 6 et 7 nous a forcés à limiter notre étude aux comparaisons entre les quatre premiers secteurs. Nous avons choisi trois CEGEP présentant une répartition assez bien équilibrée des classes entre les quatre secteurs; puis, pour les fins de notre étude, après avoir vérifié l'équi-

valence des résultats entre les secteurs d'un CEGEP à l'autre, nous avons regroupé les trois échantillons en un seul. De nouveau, un test statistique appliqué aux MA, MB, MAB et MAL respectives des quatre groupes de classes nous a permis d'identifier quels couples de moyennes différaient suffisamment pour rendre improbable une explication des différences en termes de hasards d'échantillonnages. L'information 18 présente les différences qui se sont révélées statistiquement significatives; comme pour l'information 17, une équation algébrique indique à quel(s) secteur(s) appartient la plus élevée des deux (ou plus) moyennes mises en comparaison. Par exemple, l'équation "1, 4 > 2" signifiera que les moyennes des secteurs 1 et 4 sont significativement plus élevées que celle du secteur 2.

Dimension 1

QUANTITE DE MATIERE (par heure de cours)

Formulation de la dimension

1. QUANTITE DE MATIERE (par heure de cours): il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

   1. Quantité TRES FAIBLE
   2. Quantité FAIBLE
   3. Quantité PLUS ou MOINS GRANDE
   4. GRANDE quantité
   5. TRES GRANDE quantité

Notes historiques

Cette dimension faisait partie de la première forme expérimentale (forme A) du test PERPE. Nous l'avons par la suite intégrée à toutes les formes ultérieures. Au cours de la phase expérimentale du projet, cette dimension n'a subi que de très légers changements de formulation.

Mesures de la réalité

1.1.	Les professeurs donnent une quantité MOYENNE de matière par heure de cours.
1.2.	La quantité de matière donnée varie beaucoup d'un cours à l'autre.

Aux yeux des étudiants, le professeur-type de niveau collégial donne une quantité de matière légèrement plus élevée que "moyenne";

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 01 TITRE: Quantité de matière (par heure de cours)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.26		
	2. Cohésion intra-classe					X
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.25			
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.49			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE					
	EXCEDENT	0.02				
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				36%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			25è		
	14. Etudiants (rang)			30è		

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: G+ et F-
	18. Secteurs	1, 2 > 3	1, 2, 4 > 3	1 > 3

en effet, la valeur 3.26[1*] situe l'évaluation de la réalité juste au-dessus du point '3' de l'échelle. Or, il est probable que le point de comparaison utilisé par l'étudiant pour juger le cours évalué était l'ensemble des autres cours qu'il suivait. Conséquemment, nous devrions obtenir sur un aussi large échantillon une "moyenne" très proche du point milieu de l'échelle, vu la diversité des cours évalués. L'écart observé peut dès lors être interprété comme un biaisement des perceptions étudiantes dans le sens d'une légère exagération de cette réalité.

Notons la très forte cohésion intra-groupe[2]. Ceci signifie qu'à l'intérieur de chacune des classes les évaluations de la réalité par les étudiants tendent à se concentrer très étroitement autour d'un point donné de l'échelle. A l'opposé, la dispersion inter-classes[3] des MA s'avère élevée, indiquant que la quantité de matière donnée varie considérablement d'un cours à l'autre. Cette forte dispersion ne peut que nous réjouir, car elle confirme que la réalité mesurée différencie nettement les professeurs; tel que le montre le tableau 1, ceux-ci occupent la presque totalité de l'étendue possible des valeurs MA, dont les extrêmes théoriques sont 1.00 et 5.00.

Mesure des attentes

> 1.3. Les étudiants désirent dans l'ensemble ni plus ni moins de matière qu'ils n'en reçoivent présentement.

---

* Rappel: ces numéros-codes réfèrent aux identifications numériques des diverses lignes qui composent le "tableau récapitulatif des informations" ci-joint (cf. page 12).

Tableau 1

Valeurs extrêmes sur l'échelle des MA pour chacun des six CEGEP de l'échantillon 1969

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
MA la plus faible	1.58	1.82	1.66	2.25	1.91	1.53
MA la plus élevée	4.53	4.56	4.48	4.45	4.46	4.56

Par comparaison aux autres dimensions, le niveau des attentes étudiantes en termes de quantité de matière se révèle faible[4]; les étudiants dans l'ensemble ne désirent pas trop de matière: une quantité "moyenne" leur suffit amplement. Par ailleurs, bien que moins élevés qu'au niveau des MA, les indices de cohésion intra-classe[5] et de dispersion inter-classes[6] demeurent très satisfaisants.

Mesure de l'insatisfaction brute.

1.4. Les étudiants se déclarent généralement assez satisfaits de la quantité de matière par heure de cours.

Les étudiants paraissent dans l'ensemble assez satisfaits de la quantité de matière donnée aux cours, puisque la cote brute d'insatisfaction[7] se situe nettement au-dessous de la moyenne des dimensions. D'ailleurs, une valeur de 0.49 signifie que moins d'un étudiant sur deux exprime

de l'insatisfaction face à cette dimension.

Bien que faible par rapport aux autres dimensions, cette MAB^7 peut vous sembler élevée compte tenu de l'écart négligeable qui sépare les valeurs MA^1 et MB^4. Comment expliquer qu'une proximité aussi étroite entre les mesures globales de la réalité et des attentes donne lieu malgré tout à une insatisfaction de 0.497 Pour éclaircir cette apparente contradiction, examinons immédiatement la mesure d'insatisfaction nette.

Mesure de l'insatisfaction nette.

1.5. En tenant compte du sens de l'insatisfaction (carence ou excédent), nous constatons que les professeurs se distinguent fortement les uns des autres, certains étant perçus comme donnant TROP de matière, d'autres comme n'en donnant PAS ASSEZ.

1.6. Il y a autant de classes (45%) qui jugent ne PAS recevoir ASSEZ de matière qu'il y en a (46%) qui jugent en recevoir TROP.

1.7. Trente-deux (32) classes, soit 10% de l'échantillon total des 326, se plaignent de recevoir une quantité NETTEMENT INSUFFISANTE de matière.

1.8. D'un CEGEP à l'autre, les proportions de classes qui reçoivent TROP ou PAS ASSEZ de matière varient considérablement.

Tableau 2

Valeurs extrêmes sur l'échelle des MAL pour chacun des six CEGEP de l'échantillon 1969

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
valeur négative extrême	-1.52	-1.52	-0.91	-1.04	-0.87	-1.23
valeur positive extrême	+1.20	+1.00	+1.00	+0.81	+1.00	+1.30

Puisque les MAL peuvent prendre des valeurs aussi bien négatives que positives, les extrêmes théoriques de l'échelle sont -4.00 et +4.00. Or, la moyenne générale des MAL[9] de l'échantillon 1969 se situe presque au point milieu (valeur zéro) de cette échelle. Par ailleurs, comme la dispersion inter-classes[10] de ces valeurs est élevée, il faut comprendre que les MAL des diverses classes s'étalent considérablement autour de ce point, tant du côté des valeurs positives de l'échelle (excédent) que du côté des valeurs négatives (carence). De fait, les données présentées dans le tableau 2 confirment cette déduction: d'un CEGEP à l'autre, les valeurs extrêmes sur l'échelle des MAL sont assez élevées et, surtout, de signe opposé. Ainsi, dans un même CEGEP, certains professeurs soulèvent beaucoup d'insatisfaction parce qu'ils donnent trop de matière, tandis que d'autres en soulèvent tout autant (en valeurs absolues) parce qu'ils n'en donnent pas assez.

Notons au passage qu'une valeur MAL de $\pm$ 0.75 correspond à une insatisfaction étudiante marquée, puisqu'elle signifie qu'au moins les trois-quarts du groupe étudiant ont manifesté leur insatisfaction dans le même sens face à la dimension évaluée. Que dire alors d'une MAL de $\pm$ 1.40?

Partant du tableau 2 qui nous indique que les professeurs des divers CEGEP se distinguent énormément non seulement quantitativement

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 01 TITRE: Quantité de matière (par heure de cours)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.26		
	2. Cohésion intra-classe					X
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.25			
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.49			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen ; CARENCE					
	EXCEDENT	0.02				
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				36%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			25è		
	14. Etudiants (rang)			30è		
INDICES DE CORRELATION						
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette		X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: G+ et F-
	18. Secteurs	1, 2 > 3	1, 2, 4 > 3	1 > 3

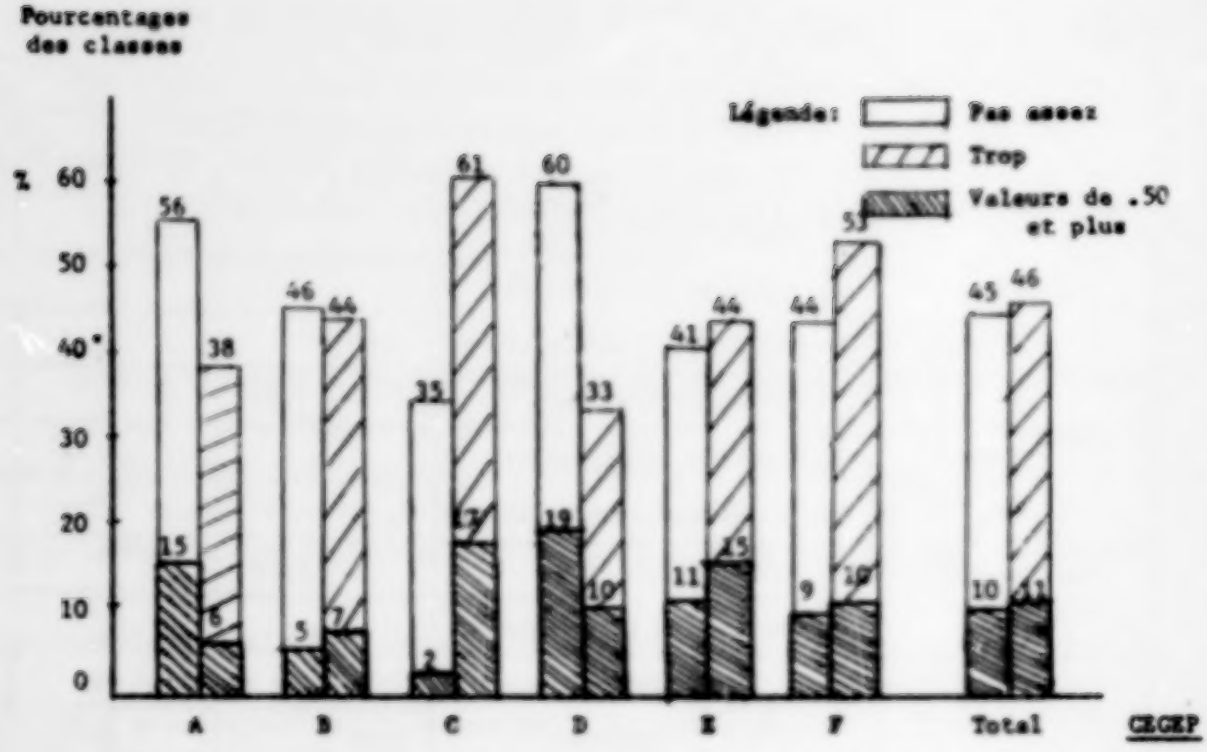

Figure 1.- Pourcentages par CEGEP des professeures (cours) perçus comme donnant trop ou pas assez de matière.

(valeur de la MAL), mais aussi qualitativement (signe de la MAL), nous pouvons maintenant nous demander selon quelles proportions nous retrouvons dans chaque CEGEP des professeurs perçus comme donnant trop ou pas assez de matière. La figure 1 illustre ces pourcentages, calculés selon deux critères. D'une part, les proportions représentées par les barres allongées correspondent à l'utilisation de toutes les MAL de valeur autre que zéro. D'autre part, comme la plupart de ces MAL sont faibles, donc traduisant une insatisfaction minimum, nous avons calculé une deuxième série de proportions (barres courtes) en n'utilisant cette fois que les seules MAL au moins égales à $\pm$ 0.50.

Les résultats globaux indiquent un partage à peu près égal des classes de chaque type, quel que soit le critère utilisé. Cependant, les variations inter-CEGEP s'avèrent très prononcées. Ainsi, dans le CEGEP 'C', 61% des professeurs évalués sont perçus comme donnant trop de matière et 35% comme n'en donnant pas suffisamment; par ailleurs, dans le CEGEP 'D', les proportions sont inversées.

Sachant combien les étudiants sont prompts à protester du moindre surcroît de travail, nous croyons qu'il faille s'inquiéter vivement de voir une aussi forte proportion de groupes d'étudiants noter l'insuffisance de matière donnée au cours. Par ailleurs, d'autres indices nous permettent de croire qu'une carence en ce domaine, beaucoup plus qu'un excès, est liée à d'autres faiblesses de l'activité pédagogique. Par exemple, les deux dimensions dont les résultats varient le plus parallèlement à ceux-ci sont: "contenu substantiel" (dim. 2) et "structuration" (dim. 10). Ceci signifie que les cours où il se donne peu de matière sont fréquemment perçus comme peu substantiels et peu structurés. Or, ces deux dimensions font partie du groupe des cinq plus importantes dimensions de la forme F du test PERPE. Bref, bien que la dimension 1 n'ait qu'une position médiane [13,14] dans la hiérarchie des dimensions, ses liens étroits avec deux dimensions jugées très importantes nous invitent à ne pas minimiser les résultats obtenus pour cette dimension.

Mesure de la contradiction

1.9.	Les attentes individuelles des étudiants quant à la quantité "acceptable" de matière par heure de cours varient sensiblement. Conséquemment, il arrive souvent qu'à l'intérieur

> d'un même groupe certains étudiants disent recevoir TROP de matière, tandis que d'autres jugent n'en pas recevoir ASSEZ. C'est ce phénomène que nous nommons "contradiction".

Soulignons le taux généralement élevé de contradiction intra-classe[11]. En effet, le pourcentage moyen se chiffre à 36% pour l'ensemble des six CEGEP. Ceci signifie qu'environ un sixième (1/6) des étudiants insatisfaits dans une classe expriment leur insatisfaction dans le sens opposé de la majorité du groupe (des étudiants insatisfaits). Ce fort indice de contradiction met en lumière la disparité occasionnelle des attentes des étudiants en ce qui a trait à la quantité de matière "idéale" par heure de cours. Ainsi, dans un groupe où la majorité des étudiants notera une TROP grande quantité de matière, il se trouvera souvent quelques individus pour juger cette quantité malgré tout insuffisante.

Ce phénomène des divergences d'opinions intra-groupes quant aux qualités de la situation pédagogique vécue vient confirmer indirectement l'importance d'un instrument tel que PERPE, par comparaison aux "feedback" verbaux partiels que reçoit généralement le professeur de la part de ses étudiants. En raison de la cohésion parfois faible des perceptions étudiantes concernant un cours donné, les informations recueillies par sondage spontané risquent fort d'être biaisées, tandis que PERPE non seulement utilise l'ensemble du groupe étudiant comme évaluateur, mais identifie la part d'erreur de mesure imputable aux perceptions contradictoires.

Indices de corrélation.

1.10. Selon qu'un professeur donne peu ou beaucoup de matière par heure de cours (MA), nous ne pouvons prédire sa cote globale de satisfaction étudiante (MAL) pour l'ensemble du test. Il n'existe donc aucun parallélisme entre ces deux mesures.

1.11. Bien que moins marquée, cette absence de parallélisme vaut aussi dans le cas de la relation entre l'insatisfaction globale et l'insatisfaction exprimée au niveau de cette dimension.

Il n'existe presque pas de lien entre les variations des réponses (MA ou MAB) à cette dimension et celles de la cote de satisfaction globale. Ainsi, au plan des compo-tements[15], la position d'un cours sur l'échelle des MA n'est aucunement liée au niveau général de la satisfaction étudiante face à ce cours. Il faut interpréter ce résultat comme suit: selon qu'un professeur donne peu ou beaucoup de matière par période, nous ne pouvons rien prédire de la cote globale de satisfaction étudiante face à ce cours. Ainsi, certains professeurs qui donnent une même quantité de matière, faible ou élevée, occupent parfois des extrêmes opposés de l'échelle de satisfaction globale.

Faut-il en conclure que cette dimension n'a aucun poids dans la détermination de l'image globale de satisfaction ou d'insatisfaction face à un cours? Pas du tout. Il faut plutôt conclure que les perceptions

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 01 TITRE: Quantité de matière (par heure de cours)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.26		
	2. Cohésion intra-classe					X
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.25			
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.49			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen ; CARENCE					
	EXCEDENT	0.02				
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				36%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			25è		
	14. Etudiants (rang)			30è		

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: G+ et F-
	18. Secteurs	1, 2 > 3	1, 2, 4 > 3	1 > 3

étudiantes de cette réalité n'ont pas d'impact régulier et prédictible sur l'image globale de satisfaction. Occasionnellement, cet aspect de la situation d'enseignement se révèlera un déterminant majeur des sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction. Dans d'autres cas, l'évaluation de la réalité (MA), bien qu'occupant l'un ou l'autre extrême de l'échelle, coincidera avec un indice global de satisfaction très élevé. On en déduira alors que la position marginale de ce cours par rapport aux autres (très peu ou énormément de matière) a été compensée par un ensemble d'autres comportements ou attitudes perçus comme beaucoup plus centraux dans la constitution de l'image globale (positive ou négative) face au cours évalué.

Ce que nous venons d'expliquer de la relation entre l'évaluation de la réalité pour cette dimension et la cote globale d'insatisfaction nette vaut tout autant, bien qu'avec un peu plus de nuances, dans le cas de la relation entre la mesure d'insatisfaction (MAB) pour cette dimension et la cote globale d'insatisfaction nette[16]. En effet, le lien entre ces deux mesures s'avère faible, sans l'être cependant autant que dans le cas précédent. L'interprétation de cette donnée correspond sensiblement à ce que nous avons dit plus haut, savoir que l'insatisfaction brute des étudiants face à la dimension 1 ne permet pas de prédire l'insatisfaction globale face au cours.

Différences significatives: variable sexe.

1.12. Les mesures de réalité calculées séparément pour les garçons et pour les filles ne diffèrent pas sensiblement.

1.13. Par contre, les jeunes filles désirent ou attendent une quantité de matière nettement

plus élevée que les garçons.

1.14. Les garçons jugent en moyenne la quantité de matière un peu TROP ELEVEE tandis que les filles la jugent un peu TROP FAIBLE.

La comparaison des résultats des garçons et des filles à partir d'un échantillon regroupé des classes mixtes de trois CEGEP a mis en évidence de nettes différences[17] entre les perceptions des deux sexes quant à la quantité de matière donnée aux cours. Alors qu'aucune différence globale n'apparaît au plan de la mesure de la réalité, garçons et filles se distinguent très nettement au niveau de l'expression des attentes; de fait, les jeunes filles désirent nettement plus de matière que les garçons (moyennes respectives de 3.23 et 3.12). De même, dans le cas des mesures d'insatisfaction nette (MAL), nous obtenons une différence très significative entre les moyennes des deux groupes, soit +0.05 pour les garçons et -0.11 pour les filles. Les signes différents indiquent des tendances opposées: légèrement TROP de matière selon les garçons et légèrement PAS ASSEZ selon les filles. De tels résultats semblent donc confirmer le stéréotype courant qui veut que les jeunes filles se montrent plus "studieuses" que les garçons. Nous analyserons d'ailleurs en détails dans un autre document (texte C-510) les résultats comparatifs des étudiants des deux sexes.

Différences significatives: variable secteurs.

1.15. Le secteur 3 (philosophie, arts et lettres) diffère nettement des autres secteurs. C'est là en effet que la quantité de matière est jugée la plus faible.

1.16. Eu égard à la quantité de matière, les étudiants soulignent un net EXCEDENT dans le secteur 1 (sciences pures) et une non moins nette CARENCE dans le secteur 3.

1.17. En ne considérant que les cas nets d'insatisfaction étudiante (MAL $\geq \pm$ 0.40), on retrouve dans le secteur 1 29% de cas d'EXCEDENT marqué contre seulement 2% de cas de CARENCE nette. Dans le secteur 3, c'est l'inverse: 6% seulement de cas d'EXCEDENT de matière contre 23% de cas de CARENCE nette.

A l'aide de la technique décrite dans l'introduction, nous avons comparé les quatre principaux secteurs représentés dans l'échantillon 1969. Les six cas de différences significatives que nous avons ainsi identifiés sont présentés dans le tableau récapitulatif[18]. De façon à mieux visualiser ces différences entre les quatre secteurs, nous avons construit le tableau 2A, où sont présentées les MA, MB et MAL respectives de chacun des secteurs.

Les données du tableau 2A mettent clairement en lumière l'isolement du secteur 3 (philosophie, arts et lettres) par opposition aux trois autres: la quantité de matière y est jugée par les étudiants moins élevée, leurs attentes aussi sont plus basses. Quant à l'insatisfaction exprimée, elle souligne une nette CARENCE pour le secteur 3, par comparaison à un EXCEDENT tout aussi net pour le secteur 1 (sciences pures) et des résultats mitigés au niveau des secteurs 2 (sciences humaines) et 4 (techniques scientifiques). En termes statistiques, l'isolement du secteur 3 est confirmé tant pour les mesures de réalité que pour celles des

Tableau 2A

Identification par secteur des valeurs MA, MB
et MAL pour la dimension 01

Valeurs	Secteur 1	Secteur 2	Secteur 3	Secteur 4
MA	3.64	3.43	2.90	3.32
MB	3.40	3.36	3.13	3.37
MAL	+0.30	+0.08	-0.28	-0.06

attentes. Au plan de l'insatisfaction nette, seul l'écart entre les secteurs 1 et 3 ressort nettement des analyses effectuées. Cette dernière différence nous semble spécialement importante, lorsque l'on considère que deux dimensions seulement (01 et 04) différencient nettement les secteurs en termes de l'insatisfaction exprimée par les étudiants.

Poussant plus loin notre comparaison des quatre principaux secteurs, nous avons identifié dans chaque secteur le nombre de classes présentant, soit une CARENCE nette, soit un EXCEDENT marqué. Le critère utilisé était $\pm$ 0.40. Le tableau 2B présente pour chaque secteur le nombre et le pourcentage (par rapport au nombre total des classes du secteur) de ces deux types de cas marginaux. De ce tableau nous pouvons extraire les observations suivantes:

1. C'est dans les secteurs 2 (sciences humaines) et 3 (philosophie, arts et lettres) que nous retrouvons les plus forts pourcentages de classes où les étudiants se plaignent d'une quantité de matière nettement insuffisante.

2. C'est dans les secteurs 1 (sciences pures) et 2 (sciences humaines) que nous retrouvons les plus forts pourcentages de classes où les

Tableau 2B

Nombre et pourcentage par secteur des classes jugées nettement peu satisfaisantes (carence ou excédent) eu égard à la dimension 01

	Secteur 1		Secteur 2		Secteur 3		Secteur 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
CARENCE	2	2	9	16	25	23	4	9
EXCEDENT	29	29	15	26	7	6	3	7
Total des marginaux	31	31	24	42	32	29	7	16
Total des classes	101	100	57	100	109	100	45	100

étudiants soulignent une quantité nettement trop grande de matière.

3. Le secteur 2 contient le plus fort pourcentage (42%) de ces extrêmes.

4. Les données de ce tableau mettent clairement en évidence l'inversion des proportions entre les secteurs 1 et 3: très peu de cas de CARENCE dans le secteur 1 et très peu de cas d'EXCEDENT dans le secteur 3.

De cet ensemble de comparaisons entre les quatre secteurs, nous pouvons conclure à une très nette opposition des résultats entre les secteurs 1 (sciences pures) et 3 (philosophie, arts et lettres). D'un côté, la quantité de matière donnée est très élevée et les étudiants soulignent dans plusieurs cas (29%) de trop excédents. De l'autre, les étudiants notent une quantité de matière légèrement inférieure à la moyenne (M = 2,90); ils jugent qu'il y a carence nette dans 23% de ces classes. Enfin, dans le cas du secteur 2 (sciences humaines), la moyenne assez

élevée des évaluations de la réalité (MA = 3.43) cache des résultats fort disparates, puisque plus de 40% des classes de ce secteur font partie de notre catégorie des cas extrêmes. Ce serait donc dans ce secteur que les professeurs connaissent le plus de difficultés à ajuster leur quantité de matière aux besoins des étudiants.

Dimension 2

CONTENU SUBSTANTIEL

Formulation de la dimension.

2. CONTENU SUBSTANTIEL: le professeur qui présente "un contenu substantiel" est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
2. Contenu OCCASIONNELLEMENT substantiel
3. Contenu SOUVENT substantiel
4. Contenu TRES SOUVENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

Notes historiques.

Expérimentée pour la première fois dans la forme C du test PERFE, cette dimension a donné des résultats très satisfaisants, de telle sorte qu'elle fut intégrée sans changements dans le test final (forme F).

Réalité, attentes et satisfaction.

2.1. Cette dimension est considérée par les professeurs et les étudiants comme l'une des plus importantes du test PERFE.
2.2. L'évaluation générale de la réalité (MA) se situe à mi-chemin entre les points 3 (SOUVENT substantiel) et 4 (TRES SOUVENT substantiel).
2.3. Les étudiants désirent dans l'ensemble que les cours soient TRES SOUVENT substantiels.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 02 TITRE: Contenu substantiel

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.57		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes			X		
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.93		
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes				X	
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.65		
	8. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE			-0.47		
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				40%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)					2è
	14. Etudiants (rang)					5è

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: F > G
	18. Secteurs	1 > 3	-	-

Cependant, par comparaison aux autres dimensions, leurs mesures d'attentes et d'insatisfaction (brute et nette) demeurent dans la moyenne.

2.4. Bien que les étudiants s'entendent plus ou moins (cohésion) pour évaluer leurs cours sur cette dimension, ces derniers se différentient (dispersion) malgré tout nettement en termes de l'insatisfaction qu'ils soulèvent.

Les quatre principales mesures des perceptions étudiantes face au caractère plus ou moins substantiel du contenu des cours, c'est-à-dire l'évaluation de la réalité[1], l'évaluation des attentes[4], de même que les mesures de satisfaction brute[7] et de satisfaction nette[9], se retrouvent toutes dans la catégorie "degré moyen" du tableau récapitulatif. Notons que ce point de l'échelle réunit toujours 40% des dimensions, soit 25 dimensions environ.

Ces résultats signifient que, par comparaison à l'ensemble des dimensions du test, l'évaluation de cette dimension de la situation d'enseignement ne donne lieu à aucune mesure exceptionnellement faible ou élevée. Autant l'évaluation de la réalité[1] que celle des attentes[4] se situent dans la moyenne par rapport aux autres dimensions. De même, l'insatisfaction mesurée[7,9] indique qu'il ne s'agit pas là d'une dimension spécialement satisfaisante ou insatisfaisante.

Soulignons immédiatement la faible cohésion intra-classe des mesures, tant au niveau de l'évaluation de la réalité[2] qu'au plan de l'expression des attentes[5]. Ce dernier résultat peut paraître à première vue étrange; en effet, les étudiants devraient semble-t-il s'entendre assez bien pour exiger un rendement assez élevé sur une dimension à laquelle ils

Tableau 3

Valeurs extrêmes positives et négatives sur
l'échelle des MAL pour la dimension 2

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
Valeur extrême négative	-2.00	-2.09	-1.50	-1.37	-1.40	-1.72
Valeur extrême positive	+0.26	+0.36	+0.08	-0.20	+0.33	+0.27

accordent par ailleurs une très grande importance[14]. Cependant, nous verrons plus bas que cette relative incohérence des attentes s'explique en bonne partie par une double signification (à la fois désirable et indésirable) donnée au terme "substantiel".

Malgré la faible cohésion intra-classe des mesures individuelles, la dispersion des moyennes d'une classe à l'autre s'avère élevée, principalement au niveau des mesures d'insatisfaction[8,10]. Ces valeurs indiquent que le degré de satisfaction étudiante face au caractère plus ou moins substantiel des cours reçus varie considérablement d'un cours à l'autre. D'ailleurs, les informations présentées dans le tableau 3 montrent bien l'amplitude de l'écart qui sépare dans chaque CEGEP les classes qui occupent les extrêmes opposés de l'échelle des MAL. Notons immédiatement la présence de classes qui reçoivent une MAL de valeur positive, indiquant que le cours est perçu comme TROP substantiel. Etant donné l'importance que les professeurs[13] autant que les étudiants[14] attachent à cette dimension, nous analyserons plus loin en détails ce phénomène.

Revenons pour le moment à la signification des mesures de la réalité et des attentes. Pour interpréter correctement ces deux types de perceptions, il est essentiel de se référer aux cinq points de l'échelle d'évaluation de cette dimension. Or, en prévision justement de résultats plutôt

positifs, nous avions spécialement rédigé les cinq points de cette échelle (cf. ci-dessus) de façon à bien couvrir la zone "positive" du phénomène (points 3, 4 et 5). Ainsi, dans la dimension 2, l'adverbe "occasionnellement" décrit le point 2 de l'échelle d'évaluation, alors que nous utilisons habituellement cet adverbe comme point milieu (point 3) de nos échelles (cf. dimensions 6, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, etc...).

Malgré ce déplacement de l'échelle, il nous faut reconnaître que le niveau moyen d'évaluation de la réalité se situe à mi-chemin entre les points 3 et 4 de l'échelle d'évaluation. Force nous est de conclure à une perception étudiante somme toute fort "satisfaisante" de la réalité. Par ailleurs, cette image de la réalité semble contredite par les deux mesures d'insatisfaction, plus fortes qu'on pourrait s'y attendre compte tenu des observations qui précèdent. Ces cotes d'insatisfaction brute et nette résulteraient-elles d'une formulation par les étudiants d'attentes exagérément élevées? Nos résultats[4] infirment carrément cette hypothèse. Pour bien comprendre la signification de cette insatisfaction, examinons plutôt l'écart entre les deux mesures d'insatisfaction de même que le pourcentage moyen de contradiction[11].

Insatisfaction et contradiction.

> 2.5. Bien que l'ensemble des cours soient perçus comme insuffisamment substantiels, les étudiants évaluent comme TROP substantiels pas moins de 15% (50 sur 326) de leurs cours.
>
> 2.6. Cette seconde dimension est étroitement apparentée à plusieurs autres dimensions importantes du test PERFE, dont les dimensions 10 (degré de structuration du cours), 15 (fréquence des synthèses) et 27 (capte l'attention).

2.7. Les professeurs dont le contenu est perçu comme trop substantiel reçoivent une cote globale de satisfaction supérieure à celle de la moyenne de leurs collègues.

2.8. Un cours est généralement perçu comme TROP substantiel lorsque le professeur présente très systématiquement et sans trop accorder de répit un contenu par ailleurs très dense et très intéressant.

Nous avons rédigé la dimension 2 de façon à présenter la "substantialité" d'un cours comme une caractéristique très désirable. Conséquemment, nous prévoyions que plus un cours serait jugé substantiel, plus les étudiants se déclareraient satisfaits. Quelle ne fut pas notre surprise de découvrir que cette dimension donnait lieu à un pourcentage fort élevé de contradiction[11]. Cette contradiction signifiait qu'à l'intérieur de plusieurs classes un certain nombre d'étudiants percevaient le cours évalué comme TROP substantiel.

Dans le but de mieux comprendre ce que pouvait signifier un "excédent de substantialité", nous avons poussé plus loin nos analyses. Nous avons tout d'abord enregistré le fait que la cote moyenne d'insatisfaction nette[9] indiquait nettement une carence au niveau de l'ensemble de l'échantillon. Cependant, en examinant de plus près les MAL des diverses classes, nous avons identifié pas moins de 15% des classes, soit 50 sur 326, où les valeurs avaient un signe positif. Une MAL positive signale que la majorité des étudiants insatisfaits condamnent un surcroît plutôt qu'une carence.

Bref, un certain nombre de cours présenteraient aux yeux des étudiants un contenu un peu TROP substantiel. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'individus isolés qui créent de la contradiction et dont on peut supposer

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 02 TITRE: Contenu substantiel

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.57		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes			X		
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.93		
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes				X	
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.65		
	8. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE			-0.47		
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				40%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)					2è
	14. Etudiants (rang)					5è

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: F > G
	18. Secteurs	1 > 3	-	-

qu'ils auraient mal compris la question. La fréquence même des valeurs moyennes positives nous obligeait à rejeter l'hypothèse de l'incompréhension. D'autant plus que la rédaction même de la dimension ne nous semblait pas ambiguë.

Par ailleurs, en recherchant quelles étaient les dimensions du test PERPE dont les résultats (MA) variaient parallèlement à ceux de la dimension 2, nous découvrions que plus un cours est perçu comme substantiel:

a) plus grande est la quantité de matière par période (dim. 1);
b) plus le cours est structuré au plan de la présentation des contenus (dim. 10);
c) plus le professeur est régulier quant à la quantité de matière présentée par période (dim. 24).

Corrélativement, l'identification des dimensions "parentes" en termes des variations de l'insatisfaction (MAL) montrait que plus grande est l'insatisfaction nette face au caractère TROP ou PAS ASSEZ substantiel du cours, plus grande est l'insatisfaction:

a) quant au degré de structuration du cours (dim. 10);
b) quant à la fréquence des synthèses (dim. 15);
c) quant à la régularité du professeur (dim. 24);
d) quant à la fréquence des digressions indésirables (dim. 26);
e) et enfin, quant à l'aptitude du professeur à capter l'attention des étudiants (dim. 27).

Ces informations confirment le caractère généralement désirable de la "substantialité" d'un cours, puisque les variations des mesures pour cette dimension coïncident étroitement avec celles d'au moins trois dimensions perçues par les professeurs comme très importantes, soit le degré de structuration d'un cours (dim. 10), la fréquence des synthèses (dim. 15) et l'aptitude à capter l'attention (dim. 27).

Tableau 4

Moyennes, par CEGEP et pour l'ensemble, des stanines globaux des professeurs perçus comme donnant un contenu trop substantiel

CEGEP:	A	B	C	D	E	F	Total
N. de classes	13	8	2	11	14	2	50
Stanine global moyen	6.5	4.6	7.0	5.8	4.2	7.0	5.4

Avant de formuler notre hypothèse sur la signification d'un "excédent de substantialité", examinons un dernier groupe d'informations. Peut-on caractériser de façon spéciale les 50 classes qui présentent sur cette dimension des MAL positives? Par exemple, s'agit-il de cours dont les étudiants se disent généralement plus satisfaits ou moins satisfaits que la moyenne? Pour le vérifier, nous avons extrait les stanines globaux (cf. texte A-100, page 37) de ces professeurs. Le tableau 4 présente pour chaque CEGEP et pour l'ensemble le nombre de classes qui se sont vues attribuer une MAL positive sur la dimension 2, de même que la moyenne des stanines des professeurs correspondants.

Sachant que la moyenne d'ensemble de tous les stanines est, par définition, fixée à 5.00 (cf. texte B-510) et qu'une cote maximum de satisfaction se traduit par un stanine 9, nous pouvons conclure, à la lumière des données du tableau 4, que les professeurs perçus comme donnant un contenu TROP substantiel reçoivent généralement une cote globale de satisfaction égale ou supérieure à la moyenne. Deux CEGEP seulement (B et E) font exception à cette règle.

La moyenne obtenue pour l'ensemble des CEGEP (5.4) peut paraître à première vue bien peu éloignée de la moyenne générale (5.0). Cepen-

Tableau 5

Distribution des stanines globaux des 50 professeurs perçus comme donnant un contenu trop substantiel

Stanines:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
N. de classes (profs)	2	1	5	5	13	7	10	7	0	50
Pourcentages relatifs	4	2	10	10	26	14	20	14	0	100
Pourcentages regroupés	16			50			34			100

dont, la distribution des staninas globaux pour l'ensemble des 50 classes, distribution que nous présentons au tableau 5, vient ajouter un poids additionnel à la conclusion énoncée. Ainsi, près des trois-quarts (74%) de ces professeurs reçoivent un stanine global égal ou supérieur à 5. De plus, au moins un tiers d'entre eux (34%) obtiennent l'un ou l'autre des trois staninas supérieurs (7, 8 ou 9), tandis que 16% seulement se voient attribuer l'un des trois staninas de l'extrême inférieur.

De l'ensemble des informations présentées ci-dessus sur le phénomène de la "substantialité excédentaire" de certains cours, nous croyons pouvoir dégager l'hypothèse interprétative suivante: un cours est <u>généralement</u> perçu comme TROP substantiel lorsque le professeur présente très systématiquement (dim. 10 et 15) et sans trop accorder de répit (dim. 1, 24 et 26) un contenu par ailleurs très dense (dim. 2 et 10) et très intéressant (dim. 27). La dernière partie de l'hypothèse expliquerait que la plupart des professeurs jugés "trop substantiels" soient malgré tout perçus comme plus satisfaisants dans l'ensemble que la moyenne de leurs collègues. Nous pouvons supposer que ce rythme soutenu de présentation d'informations très denses, non seulement rendrait difficile la notation et l'assimilation immédiate, mais contribuerait probablement à créer chez plusieurs étudiants un sentiment de doute quant à

leurs capacités d'assimilation (mémorisation et compréhension) des contenus présentés. Le fait que ce sentiment d'insécurité ait plus de chance de se produire chez les individus moins doués expliquerait au moins partiellement le fort pourcentage de contradiction obtenu: certains étudiants très doués réagiraient négativement au bris occasionnel par le professeur de ce rythme soutenu et traduiraient leur insatisfaction sous forme de carence légère, tandis que d'autres étudiants, moins doués, réagiraient plutôt au rythme lui-même et jugeraient alors le contenu comme trop substantiel. Rappelons en terminant le caractère nettement hypothétique de l'interprétation ci-dessus, même si cette interprétation nous semble tenir compte le mieux possible de l'ensemble des observations statistiques présentées.

Indices de corrélation.

> 2.9. Dans une certaine mesure, plus le contenu du cours est substantiel, plus le professeur sera globalement perçu comme satisfaisant.

Nous avons identifié plus haut un certain nombre de dimensions dont les mesures (MA ou MAL) variaient parallèlement à celles de la dimension 2. Qu'en est-il cependant des relations entre cette dimension et la cote globale d'insatisfaction nette? Le tableau récapitulatif indique que les mesures de réalité[15] autant que les mesures d'insatisfaction[16] présentent un lien moyen avec la cote globale d'insatisfaction nette. Dans le cas des mesures de réalité[15], ce résultat signifie que, dans une certaine mesure, plus un cours est substantiel, plus le professeur sera globalement perçu comme satisfaisant. Parallèlement, eu égard aux mesures d'insatisfaction[16], nous observons une nette tendance selon laquelle plus grande est la satisfaction pour la dimension 2, plus grande sera la cote globale de satisfaction.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 02 TITRE: Contenu substantiel

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.57		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes			X		
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.93		
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes				X	
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.65		
	8. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE			-0.47		
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				40%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen		X			
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)					2è
	14. Etudiants (rang)					5è

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAL: F > G
	18. Secteurs	1 > 3	-	-

Différences significatives: variable sexe.

2.10.	Les filles manifestent des attentes plus élevées que les garçons face à la substantialité des contenus présentés.
2.11.	Corrélativement, elles se montrent beaucoup plus sensibles que les garçons aux carences des professeurs en ce domaine.

Les différences observées entre garçons et filles au niveau de la dimension 02^{17} correspondent assez bien à celles que nous avons notées plus haut pour la dimension 01. En effet, alors que les mesures de réalité s'équivalent d'un sexe à l'autre, les mesures d'attentes soulignent un niveau d'aspiration plus élevé chez les filles que chez les garçons: elles se montrent dans l'ensemble plus exigeantes face au caractère plus ou moins substantiel des cours présentés. Ces exigences plus fortes conduisent les jeunes filles à exprimer un taux d'insatisfaction nette plus élevé que celui des garçons; les MAL se chiffrent respectivement à -0.29 (G) et -0.48 (F). Ces résultats viennent confirmer notre conclusion antérieure à l'effet que les jeunes filles se montrent plus "studieuses" que leurs compagnons. Plus justement, nous dirions qu'elles sont plus soucieuses que les garçons d'acquérir un fort bagage de connaissances.

A quels mécanismes pouvons-nous relier ces attitudes des membres du sexe féminin? Trop d'informations nous manquent sur leur comportement aux autres dimensions pour pouvoir dégager les bases d'une psychologie différentielle face aux études. Le texte C - 510 devrait répondre beaucoup plus clairement à cette question.

Différences significatives: variable secteurs.

2.12. Les étudiants perçoivent les cours de sciences pures (secteur 1) comme beaucoup plus substantiels que ceux de philosophie, arts et lettres (secteur 3).

2.13. A l'échelle de l'échantillon global, la différence notée ci-haut entre les mesures de réalité ne donne lieu à aucun écart marqué entre les mesures d'insatisfaction: le degré de satisfaction est sensiblement le même d'un secteur à l'autre.

2.14. En isolant les seules classes jugées nettement insatisfaisantes sur ce plan, on découvre une proportion beaucoup plus forte de classes des secteurs 2 (sciences humaines) et 3 (philosophie, lettres et arts).

Notons tout d'abord l'unique différence significative[18] entre les mesures de réalité des secteurs 1 (sciences pures) et 3 (philosophie, lettres et arts); ce résultat correspond à un écart de 0.62 entre des moyennes respectives de 3.91 et 3.29. Ainsi, les professeurs de sciences donneraient aux yeux des étudiants des cours nettement plus substantiels que les professeurs de philosophie, lettres et arts. Phénomène étrange, cet écart ne se transpose pas au plan des mesures d'insatisfaction: globalement, les étudiants se déclarent sur ce point aussi satisfaits des cours des divers secteurs.

Ainsi que nous l'avons fait dans le cas de la dimension 01, nous pouvons isoler les seules classes extrêmes en termes d'insatisfaction

Tableau 5A

Nombre et pourcentage par secteur des classes jugées nettement insatisfaisantes eu égard à la dimension 02

	Secteur 1		Secteur 2		Secteur 3		Secteur 4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Classes extrêmes	6	6	16	28	28	26	7	16
Total des classes	101	100	57	100	109	100	45	100

étudiante. Ces classes ont-elles tendances à se regrouper plutôt dans un secteur que dans l'autre? Les données du tableau 5A nous aiderons à éclaircir ce point. Il présente en effet la répartition par secteur des classes jugées nettement insatisfaisantes (critère: MAL = -0,70) en raison d'un contenu TROP PEU substantiel. Comme pour la dimension 01, ce sont les secteurs 2 (sciences humaines) et 3 (philosophie, lettres et arts) qui regroupent les plus forts pourcentages de classes extrêmes, soit 28% et 26% respectivement. Donc, malgré l'absence de différences significatives à l'échelle de l'échantillon global, nous pouvons quand même conclure que les cours des secteurs 2 et 3 engendrent plus souvent que les deux autres des taux d'insatisfaction élevée eu égard à la substantialité des contenus présentés.

Dimension 03

REPONSE AUX ATTENTES (contenu)

Formulation.

3. REPONSE AUX ATTENTES: vous devez évaluer si le contenu présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez avant d'aborder le cours. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant négative que positive. Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. contenu TRES DIFFERENT de mes attentes
2. contenu ASSEZ DIFFERENT de mes attentes
3. contenu PARTIELLEMENT DIFFERENT de mes attentes
4. contenu PEU DIFFERENT de mes attentes
5. contenu PAS DU TOUT DIFFERENT de mes attentes

Historique.

Cette dimension fut construite au cours de l'été 1968 et incorporée à la forme C du test PEAPL. Lors de cette expérimentation, la dimension se trouvait couplée avec une autre dimension, presque identique, qui avait pour titre: "Réponse aux attentes (approche pédagogique)". Cette dernière dimension porte le numéro 20 dans le test final (cf. texte C-120).

L'examen des données psychométriques recueillies avait révélé que, malgré de très nettes faiblesses, cette dimension présentait suffisamment de qualités pour pouvoir être incluse dans la forme finale. Toutefois, nous avons dû l'isoler de son homonyme, de façon à pouvoir respecter notre nouveau système de regroupement par sections.

Validité, attentes et insatisfaction.

3.1. Une dimension comme celle-ci ne permet pas

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NIVEAU : 03 TITRE : Réponses aux attentes (contenu)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.17		
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes			X		
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.76		
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen				0.84	
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE			-0.63		
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes			X		
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				30%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen				X	
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		4ème			
	14. Etudiants (rang)			1ère		

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (RA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (RAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	-
	18. Secteurs	-	-	-

de formuler des conclusions bien précises, car les contenus et les attentes varient d'un cours à l'autre.

3.2. Le contenu des cours ne répond que partiellement aux attentes des étudiants.

3.3. Nos résultats indiquent que les attentes que nourrissent les étudiants face au contenu des cours sont très positives, voire même idéalistes.

3.4. L'insatisfaction brute exprimée par les étudiants se situe bien au-delà de la moyenne établie pour l'ensemble des dimensions.

3.5. Si les étudiants se montrent assez insatisfaits, c'est bien plus parce que leurs espoirs sont déçus que parce que leurs craintes se voient confirmées.

Dans l'ensemble, le contenu des quelques 325 cours évalués répond partiellement[1] aux attentes des étudiants, cependant que ceux-ci déclareraient que le contenu des cours diffère PEU[4] de leurs attentes. L'insatisfaction issue de la relation entre ces deux mesures indique un niveau élevé d'insatisfaction brute[7] qui se transforme au plan de l'insatisfaction nette[9] en une carence au sens: les étudiants jugent que le contenu des cours diffère TROP de leurs attentes.

Une telle dimension se prête mal à des observations et conclusions très générales, non seulement parce que les attentes des étudiants varient très sensiblement d'un individu à l'autre[5] à l'intérieur de chaque

groupe, mais aussi parce que la variété des contenus qui servent de base à l'évaluation interdit toute hypothèse explicative quant aux causes possibles de l'insatisfaction exprimée. Nous pouvons quand même signaler que les attentes des étudiants paraissent très positives, voire même idéalistes. En effet, c'est un défaut de correspondance à ces attentes que vient souligner l'insatisfaction nette exprimée par les étudiants; bref, le contenu présenté de fait ne correspond pas suffisamment à l'image (positive) que s'en étaient fait la plupart des étudiants.

Cette perception étudiante nous laisse croire que l'état d'esprit avec lequel la majorité des étudiants entreprennent une nouvelle session de cours est probablement plus près de l'optimisme que du pessimisme. En effet, un climat de pessimisme et de frustration donnerait lieu à des attentes étudiantes "négatives"; l'insatisfaction exprimée dans le test au niveau de cette dimension prendrait alors la forme suivante: "Le contenu des cours ne diffère PAS ASSEZ de mes attentes". En d'autres termes, un climat de pessimisme donnerait lieu à une MA[1] très élevée (contenu PEU ou PAS différent de mes attentes), tandis que l'idéal serait situé plus bas sur l'échelle d'évaluation (contenu ASSEZ ou TRES différent des attentes). Conséquemment, la MAL calculée pour la classe serait positive. Or, de fait, seulement huit (8) des 326 classes ont obtenu une MAL positive et dans un seul de ces huit groupes la valeur MAL dépassait 0.20.

Cohésion, dispersion et contradiction.

> 3.6. Les diverses mesures varient moyennement d'un groupe à l'autre, indiquant que les cours se distinguent assez bien les uns des autres quant au degré avec lequel leur contenu répond ou non aux attentes des étudiants.

3.7. A l'intérieur de la plupart des classes, les étudiants n'arrivent pas du tout à s'entendre sur cette dimension, tant pour évaluer le cours tel qu'il est que pour fixer le niveau de l'idéal attendu. C'est donc dire que les attentes des étudiants face au contenu varient considérablement d'un individu à l'autre.

3.8. Moins de 15% des étudiants insatisfaits se plaignent que le contenu des cours correspond TROP à leurs attentes, indiquant que leurs attentes étaient plutôt pessimistes.

Les quatre mesures de dispersion[3,6,8,10] sont toutes au niveau moyen, indiquant que les cours évalués se différencient assez bien les uns des autres au plan des mesures de réalité, d'attentes et d'insatisfaction. Il n'en va pas de même des deux mesures de cohésion[2,5]; dans le cas de l'évaluation de la réalité[2], les étudiants d'un même groupe s'entendent fort peu pour situer le cours sur l'un ou l'autre des cinq points de l'échelle. Dans le cas de la mesure des attentes, l'indice de cohésion intra-classe[5], bien que moins extrême que précédemment, demeure faible.

Un pareil manque de cohésion à l'intérieur des divers groupes d'étudiants ne doit pas nous surprendre. En effet, il ne faut pas oublier que la "réalité" mesurée au niveau de cette dimension suppose une référence à un élément fort subjectif, savoir les "attentes" de chaque étudiant face au contenu du cours. Aussi, la non-cohésion observée ne vient que confirmer l'importance des variations individuelles dans les attentes des étudiants face au contenu de chaque cours. Il ne saurait donc être question d'imputer dans ce cas les piètres résultats obtenus à des faiblesses de l'instrument de mesure.

Le peu de cohésion intra-groupe n'est pas non plus lié, comme c'est parfois le cas, à un taux élevé de contradiction intra-groupe[11]; ce taux demeure dans la moyenne. Dans le cas présent, le taux obtenu indique qu'environ 15% des étudiants insatisfaits jugent que le contenu répond TROP plutôt que PAS ASSEZ à leurs attentes. Poursuivant l'hypothèse formulée plus haut, nous pourrions suggérer qu'une faible minorité des étudiants insatisfaits, sûrement pas plus de 15% d'entre eux, manifestent par le sens de leur insatisfaction une attitude pessimiste face au contenu des cours qui composent le programme du collégial.

Autres mesures.

3.9. Professeurs et étudiants s'entendent pour situer cette dimension légèrement en deçà du point médian de l'échelle hiérarchique des 61 dimensions.

3.10. Dans une certaine mesure, plus un cours reçoit une cote globale de satisfaction nette élevée, plus il est perçu comme répondant au plan du contenu aux attentes des étudiants.

3.11. Les jeunes filles ont des attentes nettement plus élevées que les garçons: elles voudraient que le contenu des cours répondent de plus près à leurs attentes.

3.12. Eu égard à cette dimension, les perceptions des étudiants ne diffèrent pas de façon significative d'un secteur à l'autre.

Si le taux des abstentions[12] est considéré comme élevé, c'est bien par comparaison aux autres dimensions du test PERPE. De fait, le pour-

centage des abstentions se situe en deçà de 5.5%, indiquant qu'à peine un étudiant sur vingt refuse d'évaluer le cours sur cette dimension.

Quant à l'importance que professeurs et étudiants accordent à cette dimension, les données recueillies la placent sous la moyenne; d'une part, les professeurs[13] situent cette dimension dans le tiers inférieur, cependant que les étudiants[14] ne lui accordent guère plus d'importance en lui attribuant un 35ème rang.

Les seules autres informations significatives concernent les indices de corrélation[15,16]. Les mesures obtenues indiquent un lien moyen aussi bien entre la mesure de réalité (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette qu'entre cette dernière et le niveau d'insatisfaction brute (MAB) pour la dimension. L'interprétation commune qu'il faut donner de ces deux indices est la suivante: il existe une nette tendance voulant qu'un cours qui ne réponde PAS SUFFISAMMENT aux attentes soit en même temps un cours dont les étudiants se disent probablement moins satisfaits. Cependant, il ne faut pas oublier qu'un indice de corrélation moyen signifie ici la présence d'une tendance générale, sujette à bon nombre d'exceptions.

Notons finalement la présence d'une seule différence significative; elle concerne les attentes comparées des garçons et des filles. Ces dernières manifestent des attentes nettement plus élevées (G = 3.73, F = 3.89); elles désirent donc que le contenu des cours corresponde de plus près à leurs attentes.

Dimension 04

QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES

Formulation.

4. QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité de lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures
2. PEU de lectures
3. UN CERTAIN NOMBRE de lectures
4. BEAUCOUP de lectures
5. ENORMEMENT de lectures

Historique.

Incluse dès la première forme expérimentale du test PERPE, cette dimension est réapparue inchangée dans toutes les formes ultérieures de l'instrument. Les données statistiques recueillies lors de chaque expérimentation ont constamment confirmé les hautes qualités psychométriques de cette dimension.

Mesures de la réalité.

4.1. Les étudiants jugent dans l'ensemble peu nombreuses les lectures obligatoires proposées par leurs professeurs.

4.2. D'un CEGEP à l'autre, les mesures de réalité (MA) ne diffèrent pas significativement, malgré des écarts apparents assez prononcés.

4.3. A l'intérieur de chaque CEGEP, les MA varient considérablement, indiquant que les professeurs se distinguent nettement les uns des autres en termes de l'utilisation qu'ils font des lectures obligatoires.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 04 TITRE: Fréquence des lectures obligatoires

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation	2.51				
	2. Cohésion intra-classe			X		
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.68				
	5. Cohésion intra-classe			X		
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.59		
	8. Dispersion inter-classes	X				
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.22			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				42%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen				X	
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		44è			
	14. Etudiants (rang)		50è			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	+	-
	18. Secteurs	3 et 2 > 1 et 4	3 et 2 > 1; 3 > 4	2 > 4

Tableau 6

Valeurs extrêmes des mesures de réalité (MA)
dans chacun des six CEGEP de l'échantillon 1969

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
extrême inférieur	1.45	1.00	1.36	1.00	1.07	1.12
extrême supérieur	3.74	4.00	4.00	4.11	4.20	3.89

Le cumul global des réponses à la question A[1] donne une moyenne générale de 2.51, qui signifie que le professeur moyen donne entre PEU et UN CERTAIN NOMBRE de lectures obligatoires. Le niveau très faible de la MA obtenue confirme que c'est sur cette dimension que l'évaluation de la réalité occupe l'un des points les plus bas de l'échelle d'évaluation. Bref, les lectures obligatoires ne paraissent pas très fréquentes dans l'ensemble des CEGEP. Notons cependant que cette moyenne subit de notes fluctuations d'un CEGEP à l'autre; ainsi, nous obtenons une moyenne de 2.37 dans le CEGEP où les lectures obligatoires sont les plus rares, tandis que cette moyenne grimpe à 2.74 dans celui des CEGEP où leur fréquence est la plus élevée.

Cependant, cet écart apparemment sensible n'est pas jugé significatif au plan statistique; en effet, il y a plus de cinq chances sur cent qu'un tel écart soit simplement le fruit du hasard d'échantillonnage. Notons que l'absence de différences statistiquement significatives s'explique largement par l'importance des variations de cette mesure à l'intérieur de chacun des CEGEP. D'ailleurs, l'indice de dispersion inter-classes[1] fait

foi de ces larges variations inter-groupes. Comme preuve additionnelle, nous avons tenu à présenter dans le tableau 4 les extrêmes entre lesquels varient les mesures de réalité à l'intérieur de chaque CEGEP. Ces valeurs montrent bien que malgré une moyenne générale très faible, plusieurs professeurs semblent préconiser cette formule des lectures obligatoires.

Mesures des attentes.

> 4.4. Les étudiants ne fixent pas très haut leur niveau d'attentes en ce qui a trait à la fréquence des lectures obligatoires. Rappelons que cette dimension touche directement la somme de travail qu'ils auront à fournir!
>
> 4.5. Il existe un lien très étroit entre les valeurs PA et NB des diverses classes: le niveau d'attentes fixé par les étudiants suit de très près leur niveau d'évaluation de la réalité. Ils semblent donc s'adapter très bien à quelque fréquence que choisit le professeur.

Par comparaison aux autres dimensions du test PEAPS, le niveau des attentes[4] pour la dimension 04 se révèle l'un des plus faibles: les étudiants dans l'ensemble ne désirent pas beaucoup de lectures obligatoires, puisque la valeur NB de 1.49 situe leurs attentes bien en deçà du point "3" de l'échelle d'évaluation. Pareil niveau d'attentes ne doit pas nous surprendre. Nous avons vu plus haut (cf. dimension 01) que les étudiants n'accordaient pas d'importance très élevée vis-à-vis des dimensions qui touchent

Tableau 7

Valeurs extrêmes des mesures d'attentes (MB)
dans chacun des six CEGEP de l'échantillon 1969

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
extrême inférieur	1.16	1.82	1.31	1.23	1.20	1.72
extrême supérieur	3.64	3.70	3.60	3.73	3.69	3.46

directement la somme de travail qu'ils ont à fournir!

Il est cependant étonnant de constater l'énorme dispersion inter-classes[6] des attentes des étudiants en ce qui a trait à la quantité des lectures obligatoires; d'ailleurs, le contenu du tableau 7 illustre clairement entre quels extrêmes varient les valeurs MB à l'intérieur de chaque CEGEP. Comment expliquer que les aspirations étudiantes varient autant d'un groupe à l'autre? Comment expliquer qu'elles varient presque autant que les mesures de réalité? Y a-t-il un lien entre les variations des MA et celles des MB? En d'autres termes, peut-on supposer que, dans le cas de cette dimension, les étudiants fixent leurs attentes en fonction de leurs perceptions de la réalité?

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons calculé à l'aide de l'indice "r" de Pearson le degré de lien entre les variations des MA et celles des MB pour l'ensemble des classes d'un de nos six CEGEP. L'indice obtenu est 0.887, alors que le maximum théorique est 1.000. Ce résultat signifie que les valeurs MA et MB des diverses classes varient très parallèlement: plus faible est la MA, plus faible sera la MB, et vice versa. Nous pouvons donc en conclure que, lorsque le professeur ne donne (MA) aucune lecture obligatoire, les étudiants ne font pas d'effort spécial pour fixer leur idéal (MB) bien au-delà de cette réalité. Inversement, dans le cas où le professeur est

perçu (MA) comme fréquent utilisateur de ce médium, les étudiants n'exigent pas, sauf exception, une réduction marquée de ces lectures: ils semblent donc s'adapter assez bien à quelque fréquence que choisit le professeur, puisque leurs attentes se modèlent à leurs perceptions de la réalité.

Bref, il est aisé de conclure que, s'il existe une conception étudiante de la pédagogie idéale, cette conception ne prévoit aucune fréquence spécifique des lectures obligatoires dans le cadre d'un cours donné.

Différences inter-secteurs.

4.6.	Les lectures sont nettement plus fréquentes dans les secteurs 2 et 3 que dans les deux autres.
4.7.	Un couplage similaire des secteurs (2 et 3 vs 1 et 4) apparaît au niveau des mesures d'attentes: les étudiants attendent plus de lectures en sciences humaines et en philosophie, lettres et arts.
4.8.	C'est en sciences humaines que les étudiants se déclarent le plus satisfaits de la fréquence des lectures obligatoires; par contre, l'insatisfaction est la plus élevée dans le secteur des techniques scientifiques (secteur 4)

Eu égard aux variations réelles[3] et attendues[6] de la quantité des lectures obligatoires, d'une classe à l'autre, il faut mentionner immédiatement le principal facteur explicatif de ces variations; il s'agit du secteur auquel appartient le cours évalué. Ainsi que le montre éloquemment

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 04 TITRE: Fréquence des lectures obligatoires

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation	2.51				
	2. Cohésion intra-classe			X		
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.68				
	5. Cohésion intra-classe			X		
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.59		
	8. Dispersion inter-classes	X				
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.22			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				42%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen				X	
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		4ème			
	14. Etudiants (rang)		5ème			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	3 et 2 > 1 et 4	3,2 > 1; 3 > 4	2 > 4

Tableau 7A

Identification par secteur des mesures de réalité
d'attentes et d'insatisfaction nette pour la dimension 04

Valeurs	Secteur 1	Secteur 2	Secteur 3	Secteur 4
MA	2.05	2.88	2.87	2.27
MB	2.32	2.92	3.00	2.62
MAL	-0.33	0.00	-0.16	-0.46

le tableau récapitulatif de la dimension 04[18], les secteurs diffèrent considérablement les uns des autres, tant au plan des mesures de réalité que de celles des attentes et de l'insatisfaction. Pour mieux visualiser ces différences, nous présentons dans le tableau 7A les MA, MB et MAL des divers secteurs; ce sont ces moyennes qui furent statistiquement comparées pour aboutir aux résultats que contient le tableau récapitualitif.

Du premier coup d'oeil les données du tableau 7A soulignent une nette dichotomie entre les secteurs, soit les secteurs 2 et 3 d'une part, et les secteurs 1 et 4 d'autre part. Semblable dichotomie étonnera certes peu de gens: elle vient tout au plus confirmer les intuitions qui circulent dans le milieu quant aux rapprochements possibles entre les secteurs.

Au niveau des mesures de réalité, les lectures se révèlent nettement plus fréquentes dans les secteurs 2 et 3 que dans les deux autres. Les calculs statistiques effectués[18] confirment d'ailleurs clairement cette opposition entre les deux couples. Dans le cas des mesures d'attentes, un couplage similaire s'effectue, mais avec moins de netteté que dans le cas précédent; en effet, les attentes des étudiants du secteur 4 (techniques scientifiques) ne peuvent plus être apparentées aussi étroitement à celles des étu-

diants du secteur 1 (sciences pures). Ce déplacements du secteur 4 rend non-significative la différence entre sa MB et celle du secteur 2 (sciences humaines)[18].

Enfin, les mesures d'insatisfaction résistent nettement à tout effort de couplage. Ainsi, la MAL du secteur 3 n'est pas plus éloignée de celle du secteur 1 qu'elle ne l'est du secteur 2. Il en va de même de la MAL du secteur 1 lorsqu'on la compare à celles des secteurs 3 et 4. Nos analyses statistiques confirment d'ailleurs l'impossibilité d'un couplage net des secteurs: seul l'écart entre les deux valeurs extrêmes (secteurs 2 et 4) se révèle statistiquement significatif. Notons au passage la rareté d'une dissociation aussi nette entre les secteurs 1 et 4, qui regroupent tous deux des cours à caractère scientifique. Il serait intéressant de demander aux étudiants en sciences du secteur professionnel d'expliquer les raisons de ce désir d'une fréquence plus élevée de lectures obligatoires.

Dans l'ensemble, ces résultats s'expliquent très probablement par la disponibilité beaucoup plus grande de "manuels" dans le cadre des cours de sciences. L'utilisation de ces manuels par la majorité des professeurs de sciences élimine à toutes fins pratiques la nécessité de référer les étudiants à des sources extérieures; alors que dans le domaine des sciences humaines, des lettres et des arts, soit que ces manuels soient inexistants (ex.: psychologie, sociologie, etc...), soit qu'ils subissent une sérieuse baisse de popularité au profit des documents et articles de revues (ex.: histoire, géographie, etc...).

Mesures d'insatisfaction.

4.9.	Par rapport à l'ensemble des dimensions, l'insatisfaction brute exprimée par les étudiants se situe dans la moyenne.
4.10.	La cote d'insatisfaction nette indique une CARENCE légère: dans près de 75% des classes, les étudiants notent une

fréquence légèrement insuffisante des lectures obligatoires.

4.11. D'un cours à l'autre, le degré d'insatisfaction s'écarte très peu de la moyenne générale; à peine 6% des classes reçoivent une MAB supérieure à 1.00.

4.12. Le pourcentage élevé de contradiction intra-groupe nous permet d'affirmer que les étudiants s'entendent difficilement à l'intérieur de plusieurs groupes pour déterminer si la quantité des lectures obligatoires doit être jugée TROP FAIBLE ou TROP FORTE.

La cote moyenne d'insatisfaction brute[7] indique que cette dimension suscite par rapport aux autres dimensions du test PERPE un taux d'insatisfaction moyen. Par ailleurs, ce niveau moyen semble fort peu varier d'une classe à l'autre: l'indice de dispersion inter-classes des MAB[8] pour cette dimension est en effet l'un des plus faibles du test. Ceci signifie qu'il y a vraiment très peu de cours jugés très insatisfaisants sur cet aspect; de fait, nous avons pu vérifier qu'un peu plus de 5% des classes (20 sur 326) obtiennent une MAB supérieure à 1.00. La très grande majorité d'entre eux reçoivent une cote d'insatisfaction brute qui ne s'éloigne guère du taux moyen.

Au plan de l'insatisfaction nette, l'image se transforme littéralement. D'une part, l'insatisfaction moyenne se mue en CARENCE faible[9]; d'autre part, la dispersion très faible des valeurs MAB se transforme en dispersion moyenne[10] des valeurs MAL. De telles disparités entre les mesures d'insatisfaction brute et nette méritent que nous nous y arrêtions plus attentivement. Premièrement, notons que cette légère carence signale une

quantité de lectures obligatoires plus souvent TROP FAIBLE que trop grande. Déjà, dans l'étude de la dimension 01, nous avons mentionné qu'il était selon nous anormal que des étudiants aient à se plaindre de carences au plan de la "matière première" de leur éducation, à savoir l'acquisition et l'assimilation des connaissances. Or, nous retrouvons ici une expression similaire d'insatisfaction.

Si la tendance générale est nette, il nous faut quand même expliquer l'écart marqué entre les valeurs MAB[7] et MAL[8]; nous passons en effet de 0.60 à -0.20. L'explication de ce phénomène tient en premier lieu au nombre élevé des classes où l'insatisfaction nette exprimée va dans le sens contraire de la majorité, c'est-à-dire montre un EXCEDENT plutôt qu'une carence. Selon quelles proportions retrouve-t-on dans chaque CEGEP des classes où la MAL est négative (carence) et des classes où elle est positive (excéden.)? Les données de la figure 2 viennent répondre à cette question. Elles indiquent qu'un peu moins du quart des cours évalués donnent lieu à un jugement d'excédent, contre 70% dans le sens contraire. Ces pourcentages varient cependant considérablement d'un CEGEP à l'autre. Ainsi, dans le CEGEP 'A', le pourcentage des classes où les lectures sont jugées TROP nombreuses est aussi élevé que celui des classes où les étudiants les jugent TROP PEU nombreuses.

L'explication de l'écart entre les valeurs MAB et MAL tient en second lieu au pourcentage élevé de contradiction intra-groupe[11]. A l'intérieur des diverses classes, les étudiants s'entendent difficilement pour déterminer si la quantité des lectures obligatoires est TROP FAIBLE ou TROP FORTE. Les jugements étudiants sur ce plan fluctuent sensiblement à l'intérieur d'une même classe. Conséquemment, les valeurs MAL, dont on sait non seulement qu'elles indiquent le sens de l'insatisfaction exprimée, mais aussi qu'elles sont purifiées de toute contradiction, se trouvent d'autant plus réduites que les indices PCD sont élevés.

Finalement, il nous reste à expliquer dans ce paragraphe pourquoi la dispersion des cotes nettes d'insatisfaction[10] est supérieure à

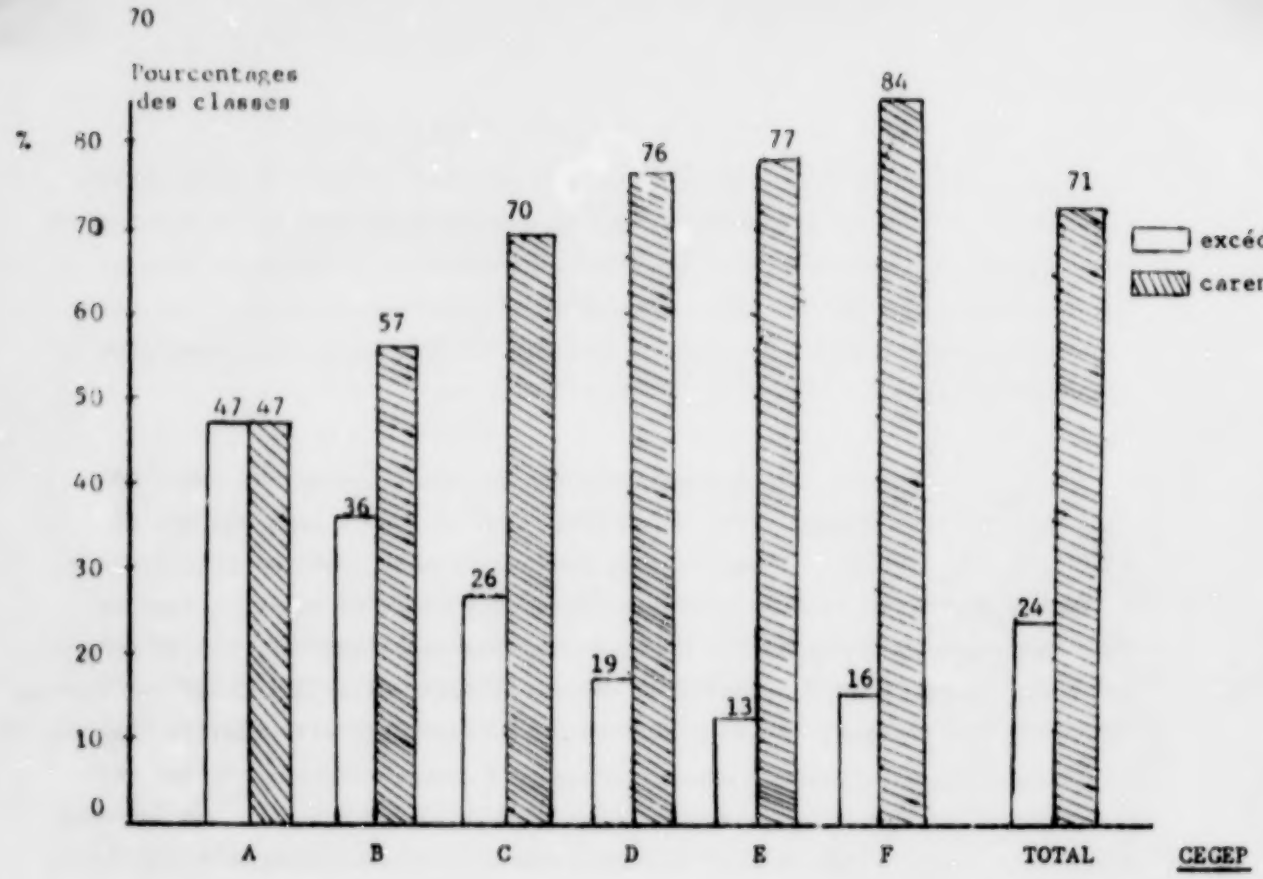

Figure 2: pourcentages par CEGEP et pour l'ensemble des cours perçus comme ayant TROP ou PAS ASSEZ de lectures obligatoires.

celle des cotes brutes[8]. L'explication de ce phénomène réside dans l'apparition au niveau des mesures nettes d'insatisfaction de valeurs positives et négatives qui, bien que peu élevées, doublent la longueur de l'échelle sur laquelle elles se distribuent; d'où, la plus forte dispersion.

Autres mesures.

4.13. Professeurs et étudiants accordent également peu d'importance à cette dimension.

4.14. Il n'existe aucun lien entre la cote globale d'insatisfaction des étudiants face aux cours évalués et leur jugement sur la fréquence effective des lectures obligatoires.

4.15. Nous n'avons observé aucune différence significative entre les sujets des deux sexes.

Concernant cette quatrième dimension, il ne reste plus d'informations intéressantes à présenter: les données du tableau récapitulatif non encore mentionnées présentent peu d'intérêt. Notons malgré tout le peu d'importance que professeurs[13] et étudiants[14] accordent à cette dimension.

Quant aux indices de corrélation, ils confirment le peu de lien entre les résultats d'un professeur sur cette dimension et ses résultats à l'ensemble du test. Ainsi, il n'existe aucun lien[15] entre la cote globale de satisfaction nette que reçoit un professeur et la quantité de lectures obligatoires qu'il donne au cours du semestre.

Enfin, nous n'avons observé aucune différence significative entre les sujets des deux sexes.

Dimension 05

FREQUENCE DES CONTRÔLES

Formulation.

5. FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc..., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
2. contrôles TRES RARES
3. contrôles RARES
4. contrôles OCCASIONNELS
5. contrôles FREQUENTS

Historique.

Cette dimension fut créée dès la forme A du questionnaire PERPE. Elle fut ensuite intégrée à toutes les formes expérimentales successives du test. Au cours de ces diverses expérimentations, nous avons dû redéfinir à deux reprises les cinq points de l'échelle d'évaluation; nous n'arrivions pas à obtenir une répartition satisfaisante des réponses A (cf. ci-dessous).

Mesure de la réalité.

5.1.	Les perceptions étudiantes de la fréquence <u>réelle</u> des contrôles et examens varient dans l'ensemble entre "RARES" et "OCCASIONNELLES".
5.2.	L'analyse longitudinale des données accumulées depuis trois ans met en évidence un accroissement léger, mais sensible, de la fréquence des contrôles intra-semestriels.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 05 TITRE: Fréquence des contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.70	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.82		
	5. Cohésion intra-classe			X		
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen	0.47				
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.16				
	EXC'DENT					
	10. Dispersion inter-classes			X		
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				39%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen	X				
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			30è		
	14. Etudiants (rang)		44è			

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	1 et 4 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

Ainsi, la fonction d'évaluation connaîtrait depuis un an ou deux un regain d'importance aux yeux des professeurs.

Cette transformation progressive des comportements, de même que de nettes variations inter-échantillonnales, nous ont rendu très difficile la tâche d'équilibrer (au moyen des descriptions) la répartition des répondants entre les cinq points de l'échelle d'évaluation.

5.3. Les six CEGEP de l'échantillon paraissent se distinguer nettement les uns des autres quant à la fréquence des contrôles effectués par les équipes respectives de professeurs. Cependant, les variations de fréquences d'un professeur à l'autre à l'intérieur de chaque CEGEP surpassent de beaucoup ces différences inter-échantillonnales.

Bien que la moyenne générale des mesures de réalité (MA)[1] paraisse au premier coup d'oeil très élevée (MA = 3.69), cette valeur, lorsque transposée sur l'échelle d'évaluation, montre que la fréquence des contrôles et examens se situe de fait entre les points "RARES" et "OCCASIONNELS". Bref, lorsque le joint est fait entre les valeurs numériques et les significations données aux divers points de l'échelle d'évaluation, on découvre que la MA de la dimension 05 correspond à toutes fins pratiques à celle de la dimension 04, pourtant numériquement beaucoup moins élevée. En d'autres termes, la fréquence des contrôles et examens semble tout aussi réduite que la quantité des lectures obligatoires.

Comment expliquer que les descriptions qualitatives de ces deux dimensions ne coincident pas, empêchant ainsi une comparaison directe des valeurs numériques? L'explication que nous allons donner s'appuie sur les analyses statistiques que nous effectuons au moment de l'évaluation technique des dimensions. Parmi les nombreuses informations statistiques qui nous servent à déterminer la valeur psychométrique d'une dimension donnée (cf. texte B-320), nous calculons entre autres la répartition proportionnelle des réponses A entre les cinq points de l'échelle d'évaluation. Normalement, le point 3 de l'échelle d'évaluation devrait recevoir le plus grand nombre de choix, suivi des points 2 et 4; finalement, les points 1 et 5 seraient plus rarement utilisés (mais non jamais) pour décrire le cours évalué. Il importe que les points extrêmes soient utilisés par un pourcentage minimum des répondants, sinon ces points n'ont plus leur raison d'être. Par ailleurs, si l'une des extrémités réunit un pourcentage trop élevé de répondants (habituellement au détriment de l'autre extrême), c'est que notre description de chacun des cinq points a été mal équilibrée. Pour réduire cet excès de réponses à l'un des extrêmes, il faut alors introduire une description encore plus extrême, laquelle oblige un décalage des autres descriptions vers l'autre extrême de l'échelle,de même que l'élimination d'une des cinq descriptions antécédantes pour laisser place à la nouvelle. Enfin, au terme de processus, il faut s'assurer que les qualificatifs utilisés expriment une progression quantitative régulière d'un extrême à l'autre de l'échelle d'évaluation.

L'évolution de la dimension 05 constitue une illustration particulièrement intéressante de ce phénomène de l'équilibration progressive des distributions de réponses en modifiant la description qualitative des cinq points de l'échelle d'évaluation. Nous avons réuni dans le tableau 8 les principales données qui nous ont permis de modifier d'une expérimentation à l'autre la description de l'échelle d'évaluation.

Ainsi, dans la forme A, nous avions décrit les cinq points de l'échelle tels qu'ils apparaissent au haut du tableau 8. L'examen des données statistiques nous a montré que les deux points inférieurs de l'échelle

Tableau 8

Répartition des répondants (question A)
entre les cinq points de l'échelle d'évaluation de la dimension 05
lors des diverses expérimentations de cette dimension

Forme	Description des points de l'échelle	%
A	1. contrôles TRES RARES	24
	2. contrôles RARES	17
	3. contrôles PLUS OU MOINS FREQUENTS	28
	4. contrôles FREQUENTS	24
	5. contrôles TRES FREQUENTS	7
B	1. AUCUN contrôle	16
	2. contrôles RARES	33
	3. contrôles OCCASIONNELS	41
	4. contrôles FREQUENTS	9
	5. contrôles TRES FREQUENTS	1

C et D		C	D
	1. AUCUN contrôle	4	6
	2. contrôles TRES RARES	15	13
	3. contrôles RARES	21	13
	4. contrôles OCCASIONNELS	46	48
	5. contrôles FREQUENTS	14	20

F	CEGEP:	A	B	C	D	E	F	Total
	1. AUCUN contrôle	3	2	10	6	3	5	5
	2. contrôles TRES RARES	5	8	19	11	11	9	10
	3. contrôles RARES	10	17	20	14	18	14	15
	4. contrôles OCCASIONNELS	52	47	37	46	47	54	47
	5. contrôles FREQUENTS	30	26	14	23	21	18	23

rejoignaient un trop fort pourcentage des répondants, soit respectivement 24% et 17%. Par contre, vu que l'extrême supérieur (contrôles TRES FREQUENTS) était utilisé par 7% des répondants, nous ne pouvions l'éliminer. Dans la forme B, nous avons voulu corriger la sur-utilisation des points inférieurs en introduisant un extrême inférieur (AUCUN contrôle) encore plus accentué que dans la forme précédente. Les quatre autres points demeuraient alors inchangés. Les résultats statistiques montrèrent que cette modification ne suffisait pas à améliorer la situation. De 24% qu'il était dans la forme A, le pourcentage des réponses au point '1' passait à 16%; cependant, dans le cas du point '2', le pourcentage des répondants doublait presque d'une forme à l'autre. Par ailleurs, le point 5 n'était plus utilisé que par 1% des répondants. Présupposant que le peu de différences dans les résultats malgré le changement de formulation pouvait s'expliquer en partie par l'échantillonnage bien différent des expérimentations A et B, nous avons pris appui sur les résultats plus valables de l'expérimentation B pour modifier encore plus drastiquement la nomenclature des points de l'échelle d'évaluation.

Aussi, dans les formes C et D que nous avons expérimentées parallèlement, nous observons l'apparition d'un nouveau point 2 (contrôles TRES RARES), le décalage des autres points et la disparition de l'ancien point 5 (contrôles TRES FREQUENTS). Les résultats confirment le succès de notre manoeuvre: ce ne sont plus les extrêmes inférieurs qui recueillent les pourcentages les plus élevés. Nous nous trouvons même devant un débalancement inversé, puisque le point où apparaît le pourcentage le plus élevé n'est plus le point 3, mais le point 4.

Normalement, nous aurions dû repenser de nouveau l'échelle d'évaluation avant l'expérimentation de la forme F, plutôt que de réutiliser en F une échelle identique à la précédente. Il faut croire que ce déséquilibre nous a échappé au moment de l'évaluation! Notons cependant à notre décharge un nouvel effet d'échantillonnage. En effet, le point 4 de la forme B et le point 5 des formes C et D, qui portent toutes deux une même description, devraient regrouper des pourcentages à peu près équivalents de

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 05 TITRE: Fréquence des contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.70	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.82		
	5. Cohésion intra-classe			X		
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen	0.47				
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.16				
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes			X		
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				39%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen	X				
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			30è		
	14. Etudiants (rang)		44è			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	1 et 4 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

répondants. De fait les pourcentages obtenus en C et en D (14% et 20%) correspondent tous deux presque au double de celui qu'on retrouve pour la forme B.

Doit-on croire qu'il se produisait dans le milieu collégial un accroissement subit de la fréquence des contrôles et examens? Cette hypothèse d'un changement de politique pédagogique face aux contrôles n'est pas improbable; elle se trouve même partiellement confirmée par les résultats de l'expérimentation de la forme F. En effet, le pourcentage des répondants qui choisissent le point 5 (contrôles FREQUENTS) comme réponse à la question A passe de 17% (fusion des pourcentages de C et D) à 23%. Devant ce qui nous semble être un accroissement "de facto" de la fréquence des évaluations du rendement académique, nous croyons qu'il nous faudra bientôt revenir à une description des cinq points de l'échelle similaire à celle de la forme B, puisque les changements intervenus entre-temps dans le milieu réduiront les risques du déséquilibre observé "à l'époque", il y a de cela tout juste deux ans!

Après cette longue parenthèse, que nous croyons cependant utile parce qu'elle a mis en lumière, d'une part la dépendance d'un instrument tel que PERPE vis à vis l'évolution des politiques pédagogiques à l'intérieur des divers CEGEP et, d'autre part, les moyens techniques dont nous disposons pour pouvoir adapter l'instrument à ces transformations, revenons aux mesures de la réalité. Avant de clore ce paragraphe, nous aimerions noter d'importantes variations apparentes entre les six CEGEP quant à la fréquence des contrôles et examens; les MA locales s'échelonnent de fait entre 3.31 et 3.97, soit près d'un point complet sur l'échelle d'évaluation. Cependant, il nous faut ajouter que les MA varient tellement d'une classe à l'autre[3] à l'intérieur de chaque CEGEP que même la différence entre les deux CEGEP extrêmes ne peut être considérée comme statistiquement valide: il y a malgré tout plus de cinq chances sur cent qu'elle soit le produit de hasards d'échantillonnage.

Mesure des attentes.

5.4. Les étudiants désirent dans l'ensemble que les contrôles soient effectués plutôt occasionnellement que rarement.

5.5. Il existe un lien de parenté très étroit entre le niveau des attentes fixé pour chaque cours par les étudiants et leur perception correspondante de la réalité; non seulement les deux séries de mesures (MA et MB) varient-elles considérablement, mais leurs variations sont étroitement parallèles. Ces résultats indiquent selon nous que les étudiants n'ont pas, sur ce point, d'attentes bien précises, ce qui leur permet d'accepter dans l'ensemble assez bien quelque degré de fréquence que fixera chacun de leurs professeurs, même si la fréquence réelle varie considérablement d'un cours à l'autre.

5.6. Dans les secteurs 2 et 3, les étudiants reçoivent, et attendent, beaucoup moins de contrôles que dans les secteurs 1 et 4.

La moyenne générale des valeurs MB^4 se situe elle aussi entre les points '3' et '4' de l'échelle d'évaluation, légèrement plus près cependant du point '4'. Ceci signifie que les étudiants désirent dans l'ensemble des contrôles "OCCASIONNELS".

Il importe de noter ici l'étroite parenté entre le contenu du tableau récapitulatif de cette dimension et celui de dimension qui pré-

cède. Déjà, nous avons souligné la position parallèle des valeurs MA et MB, compte tenu de la signification donnée aux deux séries de points des échelles d'évaluation. Nous allons mentionner ci-dessous le niveau élevé des dispersions inter-classes, tant pour les mesures de la réalité $(MA)^3$ que pour celles des attentes $(MB)^6$; or, on retrouvait pour la dimension 04 des dispersions inter-classes tout aussi élevées. Enfin, nous verrons plus bas que la plupart des autres mesures qui composent le tableau récapitulatif présentent des valeurs très voisines d'une dimension à l'autre.

Le niveau très élevé des dispersions inter-classes pour les valeurs MA^3 indique que la fréquence effective des contrôles et examens varie très sensiblement d'un cours à l'autre. Quant à la fréquence désirée par les étudiants[6], elle varie tout autant d'un cours à l'autre. De nouveau, nous nous sommes demandés s'il y avait un lien entre les deux mesures. Un indice de corrélation "r" de Spearman de 0.808 a de nouveau confirmé la parenté étroite des deux mesures. L'interprétation faite plus haut (cf. page 63) à partir de résultats comparables, selon laquelle la fixation des attentes des étudiants est étroitement dépendante de leurs perceptions de la réalité, s'applique de nouveau ici.

Sans doute convient-il de noter ici un autre point de similitude entre les résultats de cette dimension et ceux de la précédente. Il s'agit des différences significatives[18] observées tant au niveau des MA que des MB entre les moyennes de certains secteurs. Nous avons placé dans le tableau 9 les MA et MB respectives des quatre secteurs, calculées sur un échantillon regroupé de classes provenant de trois des six CEGEP de l'échantillon 1969.

L'examen des données du tableau 9 nous amène à noter la similitude des résultats entre les secteurs 1 et 4 d'une part, de même qu'entre les secteurs 2 et 3 d'autre part. Dans le premier cas, les fréquences réelles et attendues sont assez élevées, tandis qu'elles sont beaucoup plus faibles au niveau des secteurs 2 et 3. Les calculs statistiques effectués[18] viennent

Tableau 9

Moyennes par secteur des MA et des MB d'un groupe de classes provenant de trois des six CEGEP de l'échantillon 1969

Valeurs	Secteur 1		Secteur 2		Secteur 3		Secteur 4	
	M	N	M	N	M	N	M	N
MA	4.03	60	3.57	37	3.27	47	3.99	25
MB	4.20	60	3.65	37	3.43	47	4.12	25

confirmer autant le double couplage des secteurs que la différence entre les deux couples ainsi formés. Bref, les étudiants du domaine "scientifique" reçoivent et désirent plus de contrôles que les étudiants du domaine des "humanités". Cependant, il faut souligner qu'une modification de la fréquence n'entraînerait pas nécessairement une hausse de l'insatisfaction; en effet, nous avons noté combien les étudiants semblent s'adapter aisément à quelque fréquence des contrôles que décide leur professeur.

Mesure de l'insatisfaction.

5.7. L'insatisfaction brute exprimée par les étudiants sur cette dimension est si faible qu'elle n'est égalée que par celle de deux ou trois autres dimensions.

5.8. La mesure nette d'insatisfaction indique une légère CARENCE: les étudiants demandent dans l'ensemble un accroissement de la fréquence des contrôles.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 05 TITRE: Fréquence des contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.70	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation			3.82		
	5. Cohésion intra-classe			X		
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen	0.47				
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.16				
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes			X		
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				39%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen	X				
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)			30è		
	14. Etudiants (rang)		44è			

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	1 et 4 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

5.9. Malgré la tendance générale notée ci-dessus, près d'un tiers des groupes d'étudiants jugent légèrement TROP élevée la fréquence des contrôles.

5.10. Le taux élevé de contradiction signale qu'à l'intérieur même d'un bon nombre de groupes les étudiants s'affrontent dans l'expression du sens de leur insatisfaction.

Cette dimension se révèle l'une des trois ou quatre dimensions du test où l'insatisfaction exprimée est minimum[7]. Dans l'ensemble, les étudiants se déclarent donc très satisfaits de la fréquence des contrôles établie au niveau des divers cours des divers collèges. De plus, le degré d'insatisfaction varie fort peu d'un groupe à l'autre[8].

Le peu d'insatisfaction exprimée par les étudiants se répartit assez bien entre carence et excédent. Certes, la tendance générale[9] indique-t-elle une légère carence, c'est-à-dire une fréquence légèrement <u>insuffisante</u> des contrôles, mais le nombre de classes où l'insatisfaction va en sens contraire (32% de l'échantillon total) et le pourcentage élevé de contradiction intra-groupe[11] témoignent d'un net partage des perceptions étudiantes, aussi bien à l'intérieur des divers groupes que d'un groupe à l'autre.

<u>Hiérarchisation et indices de corrélation</u>.

5.11. Professeurs et étudiants s'entendent assez bien pour accorder plus ou moins d'importance à cette dimension; cependant, des rangs respectifs de 30 et 45 (sur 61) mon-

trent que les étudiants voudraient lui voir jouer un rôle encore plus secondaire que les professeurs.

5.12. Il n'existe aucun lien entre la cote globale de satisfaction que reçoit un professeur et la fréquence de ses contrôles et examens.

La parenté des dimensions 04 et 05 se maintient au niveau des mesures de hiérarchisation et de corrélation. D'une part, les étudiants[14] et les professeurs[13] accordent peu d'importance à cette dimension, bien que les professeurs se montrent moins sévères que les étudiants à ce sujet en la plaçant vers le centre de la hiérarchie des 61 dimensions. Par ailleurs, les indices de corrélation s'avèrent aussi faibles que ceux de la dimension 04, soulignant le peu de lien entre les perceptions étudiantes sur cette dimension et leur perception globale de satisfaction ou d'insatisfaction. On peut donc en déduire que les professeurs jugés plus (ou moins) satisfaisants à l'ensemble du test n'ont pas tendance à préférer une fréquence particulière (faible ou élevée) des contrôles et examens[15]. De même, l'insatisfaction étudiante exprimée pour cette dimension[16] n'apparaît pas liée de façon sensible à la cote globale d'insatisfaction nette.

Différences significatives: variable sexe.

5.13. Comparativement aux garçons, les jeunes filles désirent une fréquence plus élevée des contrôles et examens.

5.14. Paradoxalement, elles se montrent cependant plus satisfaites que les garçons de la fréquence actuelle de ces contrôles dans les divers cours.

Nous avons analysé plus haut les différences significatives observées entre les secteurs. Dans le cas de la variable sexe, deux différences ressortent[17] : d'une part, les jeunes filles désirent dans l'ensemble une fréquence plus élevée des contrôles et examens et, d'autre part, leur taux d'insatisfaction <u>brute</u> est inférieur à celui des garçons. A première vue, ces deux résultats paraissent contradictoires; en effet, on s'attendrait à ce qu'un niveau plus élevé des attentes donne lieu à une insatisfaction plus forte, d'autant que les deux mesures de réalité diffèrent peu.

Or, au plan interprétatif, un problème se pose. Pour saisir adéquatement la signification de ces deux résultats, il nous faudrait faire appel à des informations statistiques que nous avions choisi d'exclure des cadres du présent travail, en raison de leur trop grande complexité. Par ailleurs, comme les deux différences en question atteignent tout juste notre seuil minimum de signification, soit .05, nous croyons préférable de ne pas approfondir plus avant ce problème.

<u>Conclusion</u>

Nous croyons utile, au terme de cette analyse, de formuler quelques hypothèses explicatives concernant le lien de parenté très étroit entre les dimensions 04 et 05. Soulignons immédiatement qu'au plan du contenu toutes deux appartiennent à une même catégorie, celle des politiques pédagogiques qui ont des incidences directes et immédiates sur la quantité de travail de l'étudiant. De plus, il s'agit dans les deux cas de points très techniques sur lesquels peu de théories pédagogiques ont jugé bon se prononcer. Il ne faut donc pas s'étonner qu'il soit difficile pour un groupe étudiant donné d'en arriver à des attentes communes homogènes[6] face à ces politiques. Bref, faute de pouvoir cristalliser leurs attentes, les étudiants adoptent une attitude réceptive face aux politiques extrêmement diversifiées[3] que proposent leurs professeurs; aussi, dans ces cas, leurs jugements d'insa-

tisfaction seront consécutifs aux modalités concrètes d'application de ces deux politiques à l'intérieur de chaque cours. Nous pourrions même suggérer, devant l'attitude dépendante des étudiants et leurs fréquentes contradictions[11], que l'insatisfaction exprimée face à ces deux dimensions concerne probablement plus les modalités qualitatives d'application que l'aspect quantitatif directement atteint par chacune des deux échelles d'évaluation. Nous verrons d'ailleurs dans les chapitres subséquents, consacrés à l'analyse de dimensions qui mesurent justement des caractéristiques plus qualitatives des contrôles et examens, que l'insatisfaction brute exprimée atteint un niveau bien supérieur à celui que l'on retrouve pour la dimension 05.

Dimension 06

TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES (questions fermées)

Dimension 07

TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES (questions ouvertes)

Note: l'étroite parenté de contenu des dimensions 06 et 07, de même que la similitude et l'interaction des données statistiques présentées dans leurs tableaux récapitulatifs respectifs nous ont décidé à les regrouper, de façon à simplifier l'analyse des informations recueillies.

Formulation.

6-7. TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTROLES: une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est "très ouverte" lorsque la la longueur de la réponse n'est aucunement limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions "dissertatives"). Une question est jugée "très fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif"). Les deux échelles ci-dessous veulent mesurer la fréquence réelle (A) et désirée (B) des deux principaux types de questions.

(6)
1. questions fermées TRES RARES
2. questions fermées RARES
3. questions fermées OCCASIONNELLES
4. questions fermées FREQUENTES
5. questions fermées TRES FREQUENTES

(7)
1. questions ouvertes TRES RARES
2. questions ouvertes RARES
3. questions ouvertes OCCASIONNELLES
4. questions ouvertes FREQUENTES
5. questions ouvertes TRES FREQUENTES

Historique.

Les dimensions 06 et 07 furent créées au cours de l'été 1968 pour être insérées dans la forme C qui devait être expérimentée à l'automne 1968. Elles faisaient initialement partie d'un trio de dimensions adjacentes

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 06 TITRE: Type de questions dans les contrôles (fermées)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation		2.67			
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.86				
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen				0.79	
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.27			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					48%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		48è			
	14. Etudiants (rang)			40è		

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	1 et 4 > 2 et 3	1 et 4 > 2 et 3	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 07 TITRE: Type de questions dans les contrôles (ouvertes)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.22		
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.29			
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.71		
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.11				
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					51%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		48è			
	14. Etudiants (rang)		55è			
INDICES DE CORRELATION						
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette		X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	2 et 3 > 1 et 4	2 et 3 > 1 et 4	-

dont le troisième membre, éliminé à la lumière des données statistiques recueillies lors de cette expérimentation, s'intitulait "Questions semi-ouvertes" et s'insérait au centre du trio. Les informations statistiques issues de l'expérimentation de la forme C du test PERPE ont clairement démontré les faiblesses majeures que présentaient concurremment ces deux dimensions. Cependant, leurs quelques qualités, de même que le petit nombre de dimensions déjà choisies pour compléter cette section du test, ont sans doute influencé notre décision d'inclure au moins deux d'entre elles dans la forme finale du test.

Mesures de la réalité et des attentes.

6-7.1. Les questions fermées (dites "objectives" sont utilisées beaucoup moins fréquemment que les questions ouvertes (dites "à développement").

6-7.2. L'utilisation OCCASIONNELLE de questions semi-ouvertes (dites "à développement limité") confirme la diversité des types de questions utilisés dans les contrôles.

6-7.3. Dans les deux cas, le niveau des attentes est placé plus haut sur l'échelle d'évaluation que le niveau des mesures de réalité.

6-7.4. Dans l'ensemble, les étudiants attendent de leurs professeurs une certaine diversité, car ils ne recommandent l'utilisation FREQUENTE d'aucun des deux types de questions.

6-7.3. Les mesures de réalité (MA) et d'attentes (MB) diffèrent très peu d'un CEGEP à l'autre.

Dans la mesure où la fréquence des questions fermées[1] se situe aux yeux des étudiants quelque part entre RARES et OCCASIONNELLES (MA = 2.67), tandis que la fréquence des questions ouvertes[1] est fixée par le groupe étudiant légèrement au delà de OCCASIONNELLES (MA = 3.22), nous pouvons conclure que ces deux types de questions n'épuisent pas la totalité des questions qui composent les instruments de contrôle de l'apprentissage. Nous pouvons aisément supposer que les professeurs recourrent au moins OCCASIONNELLEMENT à des questions dites "semi-ouvertes", c'est-à-dire dont la longueur des réponses est contrôlée par des critères d'espace ou de temps.

Somme toute, il semble y avoir utilisation assez diversifiée par les professeurs des divers types de questions disponibles pour évaluer le progrès académique des étudiants. Il ne faut pas s'étonner que les étudiants perçoivent comme plus fréquentes les questions ouvertes; ces dernières constituent l'approche traditionnelle à l'évaluation du rendement pédagogique des étudiants.

Quant aux deux mesures des attentes[4], elles ne s'éloignent pas sensiblement des mesures correspondantes de réalité. Les deux mesures des attentes encadrent le point '3' (fréquence OCCASIONNELLE) de l'échelle d'évaluation, la première légèrement en deçà et l'autre quelque peu au delà. De ces résultats nous tirons deux conclusions: en premier lieu, les étudiants n'entendent accorder leur préférence à aucun type de questions en particulier, puisque aucune des deux mesures d'attentes ne recommande l'utilisation FREQUENTE de l'un ou l'autre type; en second lieu, les questions dites ouvertes, donc qui demandent à l'étudiant d'élaborer autour d'un thème proposé, semblent conserver la cote de popularité la plus élevée auprès des étudiants, puisque leur fréquence attendue se situe au-dessus de celle des questions fermées ou "objectives".

Notons finalement le peu de différences d'un CEGEP à l'autre quant aux moyennes obtenues tant pour la dimension 06 que pour la dimension 07. Ce "polissage" des disparités inter-groupes s'explique assez bien par l'influence primordiale de la dispersion intra-groupe[3,6] des moyennes: si l'éventail des conduites possibles se retrouve à l'intérieur de chaque groupe, la résultante globale de ces disparités sera une "moyenne" au sens le moins représentatif du terme; de plus, ces moyennes auront tendance à se ressembler du simple fait qu'elles recouvrent des rassemblements comparables de données très disparates.

Cohésion et dispersion.

6-7.6. A l'opposé de la manchette 6-7.5., les mesures de réalité et d'attentes varient considérablement d'un cours à l'autre à l'intérieur de chaque CEGEP.

6-7.7. Les étudiants s'avèrent de piètres évaluateurs de la fréquence relative des deux types de questions; les réponses A manquent beaucoup de cohésion à l'intérieur de la plupart des classes.

6-7.8. Les étudiants ne paraissent avoir aucune attente précise quant à la fréquence désirable de l'un ou l'autre type de questions. Leurs mesures d'idéal ne s'écartent jamais beaucoup de leurs perceptions de la réalité, quelque extrêmes que soient ces perceptions.

6-7.9. La fréquence des questions fermées est

inversement proportionnelle à celle des questions ouvertes: plus les questions fermées sont fréquentes, moins les questions ouvertes le seront; et vice versa. Ce lien inversé est très étroit.

Au plan psychométrique, la qualité prédominante et la faiblesse majeure des dimensions 06 et 07 se retrouvent dans les mesures de dispersion[3,6] et de cohésion[2,5]. En effet, les deux tableaux récapitulatifs indiquent clairement la piètre cohésion intra-groupe des évaluations, qu'il s'agisse des mesures de la réalité[2] ou de celles des attentes[5]. Que les étudiants ne réussissent pas à s'entendre, même à l'intérieur d'un groupe, pour déterminer quelle fréquence leur paraît idéale[5] pour chacun des deux types de questions, cela ne doit pas nous surprendre. En effet, ces deux questions présentent au plan du contenu d'étroites similitudes avec les deux dimensions qui précèdent; or, dans le cas de ces deux dimensions, nous avons déjà formulé certaines hypothèses explicatives (cf. page 63) concernant le peu d'homogénéité des attentes étudiantes, hypothèses aisément transposables ici.

Mais, que ces deux dimensions fassent partie du groupe des trois ou quatre dimensions où la cohésion intra-groupe dans l'évaluation de la réalité[2] se révèle la plus faible, il y a là de quoi nous supprendre. En effet, l'objet sur lequel porte l'évaluation de la réalité nous semble dans ces deux cas à ce point concret et directement observable qu'il devrait prêter à une évaluation suffisamment homogène de sa fréquence d'apparition. Or, tel n'est pas le cas. Comment expliquer ce manque de cohésion intra-groupe dans l'évaluation de la réalité? Serait-ce dû à une incompréhension des définitions données aux termes? Serait-ce dû à un biaisement des perceptions causé par des préjugés fortement ancrés quant à la "valeur" respective des divers types de questions?

Tableau 10

Valeurs extrêmes de la distribution des mesures de la réalité (MA) pour les dimensions 06 et 07 dans chacun des CEGEP de l'échantillon 1969

Dimension	Description	CEGEP					
		A	B	C	D	E	F
06	extrême inférieur	1.38	1.50	1.00	1.00	1.33	1.31
	extrême supérieur	4.09	4.30	4.58	4.38	4.11	4.12
07	extrême inférieur	2.00	1.64	1.41	1.00	1.80	1.65
	extrême supérieur	4.50	4.30	4.47	4.47	4.50	4.29

Nous serions portés à croire que ces deux hypothèses expliquent chacune une partie du problème. D'une part, en effet, il peut se poser des problèmes dans la fixation des frontières entre les catégories; ainsi, certaines questions, jugées fermées ou semi-ouvertes par les uns, seraient placés par les autres dans une catégorie adjacente. Par ailleurs, en supposant réglé ce premier problème, la tâche demeure de préciser la fréquence relative de chaque type de question. Là se manifesteront les préjugés individuels. Ainsi, tel étudiant qui abhorre les questionnaires dits "objectifs" exagèrera plus ou moins consciemment la moindre apparition de tels questionnaires parmi les instruments de contrôle de l'apprentissage; et vice versa. En conclusion, quoi qu'il advienne de la validité de nos hypothèses explicatives, un fait demeure: les étudiants sont de piètres juges de la fréquence relative des divers types d'instruments de contrôle préparés par leurs professeurs.

Si le manque de cohésion intra-groupe se révèle la faiblesse majeure de ces deux dimensions, la très forte dispersion inter-classes des

Tableau 11

Valeurs extrêmes de la distribution des mesures des attentes (MB) pour les dimensions 06 et 07 dans chacun des CEGEP de l'échantillon 1969

Dimension	Description	CEGEP					
		A	B	C	D	E	F
06	extrême inférieur	1.53	1.58	1.42	1.50	1.56	1.58
	extrême supérieur	3.88	4.00	4.38	3.90	3.93	3.76
07	extrême inférieur	2.00	2.00	1.78	2.10	2.06	2.28
	extrême supérieur	4.22	4.34	4.47	4.50	4.23	4.50

mesures de la réalité[3] et des attentes[6] constitue leur principal atout. Ainsi, dans chacun des CEGEP, la fréquence d'utilisation de chacun des deux types de questions varie considérablement d'une classe à l'autre; ces variations inter-classes s'avèrent tout aussi fortes dans le cas de la mesure des attentes. Les tableaux 10 et 11 indiquent entre quels extrêmes varient les MA et les MB à l'intérieur de chaque CEGEP. L'écart constamment élevé entre les couples extrêmes qui composent ces deux tableaux mettent en lumière jusqu'à quel point les professeurs diffèrent les uns des autres quant au type de questions auquel ils accordent leur préférence. Ces résultats illustrent également toute l'étendue des variations des attentes étudiantes concernant ces deux dimensions.

De nouveau, nous avons tenu à vérifier l'étroitesse du lien entre les MA et les MB. Des indices de corrélation de 0.848 et de 0.873 respectivement pour les dimensions 06 et 07 viennent confirmer que les attentes

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 06 TITRE: **Type de questions dans les contrôles (fermées)**

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation		2.67			
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.86				
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen				0.79	
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.27			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					48%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		4ème			
	14. Etudiants (rang)			4ème		

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	1 et 4 > 2 et 3	1 et 4 > 2 et 3	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 07 TITRE: Type de questions dans les contrôles (ouvertes)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.22		
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.29			
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.71		
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.11				
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					51%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		48%			
	14. Etudiants (rang)		55%			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	2 et 3 > 1 et 4	2 et 3 > 1 et 4	-

des étudiants varient parallèlement à leurs évaluations de la réalité: plus fréquente sera l'utilisation de tel type de questions par un professeur, plus élevées seront les attentes exprimées par les étudiants face à ce type de questions. Ce qui ne signifie pas pour autant, comme nous le verrons plus bas, que les étudiants se déclarent satisfaits de la fréquence perçue au niveau de chaque cours. Toutefois, ce parallélisme des deux séries de mesures indique que l'insatisfaction exprimée n'est pas issue d'attentes spécifiques de la part du groupe étudiant dans son ensemble, puisque de telles attentes n'existent pas.

Avant de clore ce paragraphe, examinons de plus près les relations entre les mesures de réalité correspondantes des dimensions 06 et 07. Existe-t-il par exemple une tendance à ce que la fréquence des questions fermées soit inversement proportionnelle à celle des questions ouvertes à l'intérieur d'un groupe donné? Nos résultats confirment très nettement cette tendance. Aux yeux des étudiants, en tout cas, l'utilisation fréquente d'un type de questions semble exclure presque automatiquement l'utilisation même "occasionnelle" de l'autre type. Les professeurs placés par les étudiants à un extrême de l'une des deux échelles sont systématiquement cotés à l'autre extrême de la seconde échelle. De fait, l'évaluation statistique de l'étroitesse du lien (inverse) entre les deux dimensions donne d'un CEGEP à l'autre des indices de corrélation qui se groupent autour d'une moyenne d'environ -0.90.

Comparaisons inter-secteurs.

6-7.10. C'est sur ce couple de dimensions que les résultats divergent le plus d'un secteur à l'autre.

6-7.11. En raison de leurs résultats généralement fort similaires, les secteurs 1 (sciences)

et 4 (techniques scientifiques) forment un couple assez homogène; par ailleurs, les secteurs 2 (sciences humaines) et 3 (philosophie, lettres et arts) s'apparentent aussi, bien que moins nettement que les deux autres.

6-7.12. Les questions fermées sont beaucoup plus fréquentes que les questions ouvertes dans les cours des secteurs 1 et 4; c'est l'inverse que nous retrouvons dans le cas des secteurs 2 et 3.

6-7.13. Au niveau des mesures d'attentes, le même type de relation que celui mentionné dans la manchette précédente réapparaît. Les étudiants des secteurs scientifiques attendent plus de questions fermées et moins de questions ouvertes que leurs collègues des deux secteurs d'"humanités".

6-7.14. Ni le niveau ni le sens de l'insatisfaction exprimée ne varient d'un secteur à l'autre.

Comme pour la dimension précédente, il importait de vérifier si les variations inter-classes des mesures de la réalité (MA)[3] et de celles des attentes (MB)[6] étaient soumises à l'influence de certains déterminants. Alors qu'aucune différence significative n'apparaît entre les évaluations des garçons et des filles[17], il n'en va pas de même lorsque sont comparés les résultats des divers secteurs[18]. De fait, les analyses effectuées à partir des données de l'expérimentation 1969 nous ont révélé que c'est justement au ni-

Tableau 12

Moyennes par secteur des mesures de réalité (MA)
et des mesures d'attentes (MB) des dimensions 06 et 07
pour trois échantillons et leur fusion

Valeurs	Dimension	Echantillons	Secteurs			
			1	2	3	4
MA	06	A	3.24	2.61	1.84	3.18
		B	3.40	2.38	1.97	3.05
		C	3.19	[illegible]	2.27	3.47
		A + B + C	3.29	[illegible]	2.07	3.24
	07	A	2.96	3.42	3.97	2.61
		B	2.56	3.50	3.82	2.80
		C	2.69	3.69	3.65	2.61
		A + B + C	2.68	3.53	3.78	2.68
MB	06	A	3.43	2.78	2.29	3.30
		B	3.40	2.47	2.24	3.26
		C	3.26	2.57	2.64	3.50
		A + B + C	3.34	2.55	2.40	3.36
	07	A	2.90	3.45	3.85	2.78
		B	2.77	3.62	3.85	2.78
		C	2.95	3.67	3.59	2.92
		A + B + C	2.87	3.60	3.74	2.84

veau des dimensions 06 et 07 qu'apparaissent les différences inter-secteurs les plus nettes statistiquement. Pour illustrer cette disparité marquée entre les secteurs, nous avons construit le tableau 12 qui présente les MA et les MB de chacun des quatre secteurs pour les dimensions 06 et 07. Les valeurs présentées proviennent de trois des six CEGEP de l'échantillon 1969, de même que d'un regroupement des classes de ces trois sous-échantillons.

Un premier examen du tableau 12 permet d'établir un rapprochement très étroit entre deux couples de secteurs, d'une part les secteurs 1 et 4 où sont regroupés les cours de sciences de l'orientation générale (secteur 1) et les cours spécifiques des techniques scientifiques (secteur 4) et, d'autre part, les secteurs 2 et 3 qui regroupent les cours de sciences humaines (secteur 2) et les cours de philosophie, de français, de langues et d'arts (secteur 3). Aussi bien pour les mesures d'attentes que pour celles de la réalité, les valeurs indiquent une utilisation prépondérante des questions fermées (dim. 06) dans le couple "scientifique" (secteurs 1 et 4), tandis que le couple "humanités" accorde une préférence tout aussi marquée aux questions ouvertes. Ainsi que nous l'avons souligné pour les résultats d'ensemble, les attentes formulées par les étudiants respectent cette inversion des tendances entre les deux couples de secteurs.

Dans le but de vérifier quels couples présentaient des moyennes suffisamment distantes, compte tenu de leur degré de cohésion interne, pour être jugées statistiquement distinctes, nous avons utilisé une technique de comparaisons pairées mise au point par Duncan, qui confronte les quatre moyennes d'un échantillon donné pour chacune des deux dimensions. Nous présentons dans le tableau 13 tous les cas de comparaisons qui se sont révélées statistiquement significatives. L'opposition des deux couples de secteurs s'y trouve confirmée à plusieurs reprises, spécialement dans les résultats de l'échantillon fusionné (A + B + C).

Parmi les autres observations dignes de mention, notons que les résultats de tous les échantillons vont dans le même sens, même si tous

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 06 TITRE: Type de questions dans les contrôles (fermées)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation		2.67			
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.86				
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen				0.79	
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.27			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					48%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		48è			
	14. Etudiants (rang)			40è		

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	1 et 4 > 2 et 3	1 et 4 > 2 et 3	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 07 TITRE: Type de questions dans les contrôles (ouvertes)

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.22		
	2. Cohésion intra-classe	X				
	3. Dispersion inter-classes					X
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation		3.29			
	5. Cohésion intra-classe	X				
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen			0.71		
	8. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE	-0.11				
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes				X	
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					51%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen					X
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		48à			
	14. Etudiants (rang)		55à			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette		X			

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	-
	18. Secteurs	2 et 3 > 1 et 4	2 et 3 > 1 et 4	-

Tableau 13

Identification des différences statistiquement significatives au niveau des MA, MB et MAL entre les divers couples de moyennes par secteur pour les dimensions 06 et 07 dans trois échantillons et leur fusion

Dimension	Echantillons	Valeurs utilisées		
		MA	MB	MAL
06	A	-	1, 4 > 3	-
	B	1 > 3 1 > 2 4 > 3	1, 4 > 3, 2	-
	C	4 > 2, 3	4 > 2, 3	-
	A + B + C	1, 4 > 2, 3	1, 4 > 2, 3	-
07	A	-	3 > 1, 4	-
	B	3 > 1, 4 2 > 1 2 > 4	3, 2 > 1, 4	-
	C	2, 3 > 4, 1	2 > 4, 1	-
	A + B + C	2, 3 > 1, 4	2, 3 > 1, 4	-

les couples de comparaisons possibles ne donnent pas lieu à des résultats significatifs. Il importe de rappeler que les résultats présentés dans le tableau 13 sont les plus significatifs par comparaison aux calculs comparables que nous avons effectués pour les 59 autres dimensions du test PERPE. Enfin, il ne faut pas oublier de mentionner l'absence de toutes différences significatives dans le cas des comparaisons effectuées à partir des valeurs MAL. Ainsi, ni le niveau ni le sens de l'insatisfaction exprimée par les étudiants ne diffèrent sensiblement selon le secteur du cours évalué. C'est en raison de cette absence de données significatives que nous avons omis de construire un tableau similaire au tableau 12 où seraient présentées les MAL de chaque secteur.

Mesure de satisfaction.

6-7.15. Le type de questions utilisées dans les contrôles soulève généralement beaucoup plus d'insatisfaction (brute) que la fréquence de ces mêmes contrôles (dimension 05).

6-7.16. Les étudiants notent dans l'ensemble une légère insuffisance des deux types de questions. Cependant, la cote d'insatisfaction nette est plus élevée dans le cas de questions fermées; ceci indique que c'est surtout de ce type de questions qu'il faudrait accroître la fréquence.

6-7.17. Le sens de l'insatisfaction exprimée par les étudiants varie fréquemment d'une classe à l'autre. Ainsi, dans 26% des classes les étudiants notent un léger surcroît de questions fermées; ce pour-

centage grimpe à 39% dans le cas des questions ouvertes.

6-7.18. Le taux de contradiction se révèle très élevé; ceci signifie que le sens de l'insatisfaction varie fréquemment d'un étudiant à l'autre à l'intérieur de la majorité des classes. De telles variations intra-classes s'expliquent très probablement par d'importantes fluctuations individuelles dans les attentes des étudiants.

Alors que la fréquence des contrôles et examens ne soulève qu'un minimum d'insatisfaction chez les étudiants (cf. ci-dessus, page 74), le type d'examen présenté semble laisser ces derniers beaucoup moins indifférents. Dans un cas (dimension 06), la cote d'insatisfaction brute[7] se situe au delà de la moyenne des autres dimensions, tandis que dans l'autre, elle entre dans le groupe moyen. Bref, l'ensemble des étudiants ne semble pas particulièrement satisfait, du moins par comparaison aux autres dimensions du test, du type de questions posées par les professeurs.

Comment s'exprime cette insatisfaction? Même si l'information peut paraître étrange au premier abord, les étudiants notent <u>dans les deux cas</u> une légère carence[9]: bref, il n'y a pas suffisamment de questions fermées, non plus que de questions ouvertes. Si nous rapprochons ces résultats des données correspondantes obtenues pour la dimension 05, l'ambiguité disparaît. En effet, s'il y a perception d'une carence des deux types de questions, plutôt qu'une carence d'un des types équilibrée par un excédent de l'autre, c'est probablement dû à la perception d'une carence au plan de la fréquence même des contrôles (dim. 05). Ainsi, la fréquence insuffisante des contrôles conduirait à la perception d'une carence de <u>tous</u> les types de questions utilisés dans ces contrôles.

Il faut aussi souligner que la valeur de la MAL est plus élevée dans le cas des questions fermées: le manque de ces dernières semble donc se faire sentir plus fortement; ce résultat correspond tout-à-fait à la perception étudiante de la réalité[1] voulant que les questions fermées soient moins souvent utilisées que les autres.

Si l'image globale va dans le sens d'une légère carence, cette image souffre cependant bon nombre d'exceptions. D'une part, nos compilations statistiques indiquent que pas moins de 26% des classes obtiennent pour la dimension 06 une MAL de valeur positive. Ce pourcentage de classes croît à 39% dans le cas de la dimension 07. C'est donc dire qu'une forte minorité de professeurs sont perçus comme recourrant TROP soit à l'un, soit à l'autre des deux types de questions. Mais ce n'est pas tout. Dans les deux cas, le taux de contradiction[11] place la dimension parmi les trois ou quatre où ce taux est le plus élevé à l'intérieur du test; ceci signifie qu'à l'intérieur de la plupart des classes, les étudiants se contredisent fréquemment lorsqu'ils expriment dans quel sens devrait s'effectuer le changement. Autant que l'absence de cohésion[2,5] et que la dispersion inter-classes des attentes[6], ce fort taux de contradiction met en évidence combien varient d'un étudiant à l'autre les conceptions du type de question qu'on devrait retrouver dans les examens et contrôles. Ces conceptions, souvent émotives, teintent leurs perceptions de la réalité, dispersent leurs mesures d'attentes et biaisent leurs jugements de satisfaction ou d'insatisfaction.

Autres mesures.

6-7.19. Professeurs et étudiants s'entendent sur le peu d'importance de ce couple de dimensions dans l'évaluation du rendement pédagogique des enseignants; ils les situent toutes deux dans le tiers inférieur

	de la hiérarchie des 61 dimensions du test.
6-7.20.	Il n'existe à toutes fins pratiques aucun lien entre la cote globale de satisfaction que reçoit un professeur et ses résultats (mesures de réalité et d'insatisfaction) à ce couple de dimensions. Ainsi, les professeurs jugés très satisfaisants (ou insatisfaisants) ne préfèrent pas un type de questions à l'autre.

Précisons rapidement la signification du taux très élevé des abstentions[12]; ce chiffre correspond au pourcentage des étudiants qui ne répondaient pas à l'une ou l'autre des questions, soit qu'ils jugeaient la question inapplicable dans cette situation-cours, soit qu'ils ne croyaient pas pouvoir évaluer le cours ou le professeur sur cette dimension. Bien que très élevé par comparaison aux autres dimensions où ce taux ne dépasse que très rarement 2% ou 3%, il se situe dans le cas des dimensions 06 et 07 aux environs de 8%, donc bien en deçà de 10%. Or, même ce chiffre moyen de 8% est très trompeur. En effet, le pourcentage des abstentions varie considérablement d'une classe à l'autre. De fait, en examinant de près les données brutes, on constate qu'une minorité de classes est responsable de la majorité des cas d'abstentions; il s'agit des classes qui, à la dimension 05, ont indiqué (MA) qu'il n'y avait AUCUN contrôle intra-semestriel. La logique exigeait alors qu'ils s'abstiennent de répondre aux deux dimensions suivantes.

Nos sondages confirment aussi le peu d'importance que professeurs[13] et étudiants[14] accordent à ces deux dimensions dans l'évaluation du rendement pédagogique des enseignants: les deux groupes de juges s'entendent fort bien pour placer ces deux dimensions dans le tiers inférieur des dimensions du test.

Il ne reste qu'à souligner le peu de lien entre les évaluations des étudiants sur ces deux dimensions et les cotes globales de satisfaction calculées pour l'ensemble des dimensions du test. Le type de questions choisi préférentiellement par les professeurs ne semble aucunement influencer[15] l'image globale de satisfaction ou d'insatisfaction face au cours. De même, l'insatisfaction des étudiants eu égard au type de questions utilisées[16] ne présente qu'un lien très lointain avec la cote globale d'insatisfaction nette.

o - o - o - o

Dimension 08

COMPRÉHENSION DANS LES CONTRÔLES

Dimension 09

RÈGLES DE MÉMORISATION

Formulation.

8. COMPREHENSION DANS LES CONTROLES: cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (telle que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc.... Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une répétition très fidèle du contenu présenté.

1. insiste TRES PEU sur la compréhension
2. insiste PEU sur la compréhension
3. insiste MOYENNEMENT sur la compréhension
4. insiste BEAUCOUP sur la compréhension
5. insiste ENORMEMENT sur la compréhension

9. DEGRE DE MEMORISATION: il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc...) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc...).

1. insiste TRES PEU sur des informations précises
2. insiste PEU sur des informations précises
3. insiste MOYENNEMENT sur des informations précises
4. insiste BEAUCOUP sur des informations précises
5. insiste ENORMEMENT sur des informations précises

Historique.

8-9.1. Dans les premières formes du test PERPE,

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

TABLEAU : 08 TITRE : Compréhension dans les contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.84	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes		X			
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation				4.10	
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.54			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.36			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				41%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)				11è	
	14. Etudiants (rang)				18è	

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	-	-	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 09 TITRE: Degré de mémorisation

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.15		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.94				
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.55			
	8. Dispersion inter-classes	X				
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE					
	EXCEDENT		0.30			
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					47%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		53%			
	14. Etudiants (rang)		50%			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	MAB: G > F
	18. Secteurs	1, 4 et 2 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

nous présentions la compréhension et la mémorisation comme les deux pôles opposés d'une même échelle: nous postulions alors que plus un professeur insistait sur l'une, moins il insistait sur l'autre.

8-9.2. Lors de la construction de la forme C, nous avons remis en question ce postulat. Pour vérifier s'il existait ou non un lien de parenté entre compréhension et mémorisation, nous les avons isolées pour les mesurer indépendamment l'une de l'autre.

8-9.3. Nos résultats ultérieurs ont démontré que notre postulat initial était partiellement valide, mais qu'il laissait place à suffisamment d'exceptions pour justifier pleinement l'isolement des deux réalités.

Dans la forme initiale du test PERPE, nous présentions une dimension qui portait un titre identique à celui de la dimension 09 de la forme finale du test. Cependant, au niveau de la description et de la signification donnée aux cinq points de l'échelle d'évaluation, cette unique dimension mesurait concurremment les réalités maintenant isolées dans les dimensions 08 et 09. La figure 3 illustre la forme que nous avions donné à cette "ancêtre" commun des dimensions 08 et 09.

Dans la formulation initiale, nous présentions les termes "mémorisation" et "compréhension" comme des pôles opposés d'une même réalité. Ainsi, la description de l'échelle signalait implicitement à l'étudiant que l'importance accordée par un professeur à la mémorisation d'informations

28. DEGRE DE MEMORISATION: certains contrôles n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales, d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la mémorisation
2. Une certaine prépondérance accordée à la mémorisation
3. PARTAGE EGAL entre la mémorisation et la compréhension
4. Une certaine prépondérance accordée à la compréhension
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la compréhension

Figure 3. - Formulation de la dimension 28 dans la forme A du test PERPE.

était inversement proportionnelle à l'importance qu'il accorderait à la compréhension.

Lors de la réévaluation des dimensions consécutive à l'administration de la forme B du test, nous avons remis en question sur le plan théorique la validité d'une telle opposition. Il ne nous semblait plus aussi évident qu'il fallait opposer aussi directement ces deux attitudes. De fait, nous nous demandions dans quelle mesure certains professeurs n'arrivaient pas justement à concilier dans leurs contrôles les deux attitudes: insister sur la mémorisation d'informations précises, tout en accordant une place non moins importante à la compréhension des inter-relations entre ces informations.

Nos doutes et notre curiosité nous conduisirent à dédoubler la dimension initiale en deux dimensions distinctes, dont la description se voulait aussi absente que possible de tout jugement de valeur quant à la désirabilité ou l'indésirabilité de chacune des deux attitudes. Il nous fallait spécialement éviter toute description péjorative de la dimension 09 "Degré de mémorisation".

Les résultats de l'expérimentation de la forme D confirmèrent de façon éclatante notre intuition: en calculant le lien de parenté entre les mesures de réalité (MA) compilées séparément pour les deux nouvelles dimensions, nous obtenions un indice de corrélation de -0.39. Cette valeur, presque à mi-chemin entre le point '0' et le maximum théorique de '1.00', indique que les deux séries de mesures de la réalité ne sont pas totalement indépendantes l'une de l'autre; quant au signe négatif, il signifie que la relation est inversée. Ainsi, dans une certaine mesure, un professeur qui insistait plus sur la mémorisation était plus souvent perçu par les étudiants comme moins centré sur la compréhension. Toutefois, la valeur peu élevée de l'indice indiquait que les exceptions à cette règle étaient très nombreuses et que nous avions raison, conséquemment, d'isoler les deux mesures plutôt que de les présenter comme les pôles extrêmes d'une même attitude.

Forts de ces résultats, nous avons maintenu l'isolement des deux dimensions dans la forme F. Nous verrons ci-dessous dans quelle mesure les résultats de cette imposante expérimentation ont confirmé nos premières observations expérimentales.

Mesures de la réalité et des attentes.

8-9.4.	Malgré la parenté de contenu de ces deux dimensions, la plupart des informations statistiques recueillies divergent nettement d'une dimension à l'autre.
8-9.5.	L'ensemble des étudiants juge que le professeur-type accorde de fait BEAUCOUP d'importance à la compréhension, tandis qu'il insiste PLUS ou MOINS sur la mémorisation d'informations précises.

8-9.6. Les deux mesures d'attentes se situent dans la même zone que les mesures de réalité correspondantes. Ainsi, les étudiants désirent que les professeurs insistent nettement plus sur la compréhension que sur la mémorisation.

L'historique ci-dessus justifie notre analyse simultanée des données expérimentales recueillies pour les dimensions 08 et 09. Contrairement aux cas précédents de rapprochement de deux dimensions, la similitude au plan du contenu ne donne pas lieu à une similitude des données psychométriques qui composent chacun des deux tableaux récapitulatifs. A notre grande surprise, les perceptions étudiantes ne présentent pas du tout les mêmes caractéristiques. Nous verrons au fur et à mesure de notre analyse en quoi diffèrent surtout ces deux dimensions.

Notons au départ que l'identité des qualificatifs utilisés dans les deux cas pour décrire les cinq points de l'échelle d'évaluation va nous permettre de comparer directement les résultats des quatre principales mesures de niveaux[1,4,7,9]. Ainsi, nous pouvons affirmer que l'ensemble des étudiants perçoit le professeur-type comme accordant de fait[1] plus d'importance à la compréhension (dim. 08) qu'à la mémorisation (dim. 09); en effet, tandis qu'il paraît exiger PLUS OU MOINS de mémorisation d'informations précises (MA = 3.15) il est perçu par ailleurs comme insistant BEAUCOUP (MA = 3.84) sur la compréhension. Il ne faut pas passer sous silence que cette dernière information vient contredire nettement l'une des principales récriminations d'ordre pédagogique entendues au cours de la vague de contestation qui déferla sur la majorité des CEGEP en 1968-69.

Au niveau des attentes, nous retrouvons chez les étudiants la même attitude fondamentale: ils désirent que le professeur accorde BEAUCOUP

d'importance (MB = 4.10) à la compréhension, tout en insistant PLUS ou MOINS (MB = 2.94) sur la mémorisation d'informations précises. Dans ce dernier cas, le niveau très bas des attentes étudiantes vient confirmer une fois de plus combien les étudiants sont peu exigeants lorsque l'idéal à situer a des répercussions immédiates sur leur tâche quotidienne d'étudiant! Accroître l'importance de la compréhension n'implique rien de précis en termes de travail à fournir; par contre, une importance accrue accordée à la mémorisation d'informations précises se traduira inévitablement par une augmentation du temps nécessaire à l'étude de la matière.

Cohésion et dispersion.

8-9.7. Au plan de la réalité, les étudiants s'entendent beaucoup plus à l'intérieur des diverses classes pour évaluer le degré de compréhension que pour évaluer le degré d'insistance sur la mémorisation.

8-9.8. Le peu de cohésion intra-groupe est encore plus marqué au niveau de la mesure des attentes: l'importance que le professeur devrait accorder à la mémorisation varie considérablement d'un étudiant à l'autre à l'intérieur de la plupart des classes.

8-9.9. L'importance accordée à la compréhension varie peu d'un professeur à l'autre; la plupart d'entre eux se retrouvent concentrés autour de la moyenne. Cependant, la dispersion des professeurs est beaucoup plus considérable quant à l'accent mis de fait sur la mémorisation d'informa-

tions précises: les MA des diverses classes couvrent la presque totalité de l'étendue possible pour ces valeurs.

8-9.10. Alors que, pour la dimension 08, les attentes des étudiants s'avèrent très homogènes, ces attentes fluctuent énormément d'un cours à l'autre dans le cas de la dimension 09. Bref, il n'y a aucune entente entre les étudiants, pas plus à l'intérieur des groupes (cf. 8-9.8) que d'un groupe à l'autre, quant à l'importance qu'un professeur devrait accorder à la mémorisation.
Nous verrons plus bas (cf. 8-9.22) que la cohésion s'accroît nettement lorsque les classes sont regroupées selon le secteur de cours évalué.

Tant au plan des mesures de réalité que de celles de l'idéal, l'évaluation de la compréhension donne lieu à beaucoup plus d'homogénéité à l'intérieur des divers groupes d'étudiants que l'évaluation de la mémorisation. C'est du moins l'impression que nous laisse l'examen des mesures de cohésion intra-groupe[2,5]. Soulignons que l'écart entre les deux dimensions apparaît surtout au plan de la mesure des attentes: la cohésion entre les étudiants s'avère faible[5] lorsqu'il leur faut indiquer l'importance qu'ils attachent (MB) à la mémorisation d'informations précises.

Cette variation sensible des attentes individuelles[5] au égard à la dimension 09 se double d'une dispersion inter-classes très élevée[6] des diverses mesures d'attentes, comme des mesures de réalité[3] d'ailleurs. Que faut-il en conclure? D'abord, que les professeurs diffèrent beaucoup

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 08 TITRE: Compréhension dans les contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.84	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes		X			
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation				4.10	
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.54			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE		-0.36			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				41%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)				11è	
	14. Etudiants (rang)				18è	
INDICES DE CORRELATION						
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette				X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette				X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	-	-	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 09 TITRE: Degré de mémorisation

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.15		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.94				
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes					
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.55			
	8. Dispersion inter-classes	X				
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE					
	EXCEDENT		0.30			
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					47%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		53è			
	14. Etudiants (rang)		50è			

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	MAB: G > F
	18. Secteurs	1, 4 et 2 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

Tableau 14

Valeurs extrêmes de la distribution des mesures d'attentes (MB) pour la dimension 09 dans les six CEGEP de l'échantillon 1969

CEGEP:	A	B	C	D	E	F
extrême inférieur	2.18	1.90	1.75	2.05	1.66	1.76
extrême supérieur	4.00	3.92	4.37	3.75	4.00	3.70

plus les uns des autres[3] selon l'importance qu'ils accordent de fait à la mémorisation que selon l'importance qu'ils accordent à la compréhension. Corrélativement, les attentes des étudiants varient considérablement plus d'une classe à l'autre[6] quant au degré de mémorisation. En effet, alors que, d'une classe à l'autre, les étudiants insistent également sur l'importance de la compréhension, leurs attentes se révèlent autrement disparates quant à l'importance qu'il faut accorder à la mémorisation d'informations précises. Les données du tableau 14 illustrent d'ailleurs clairement l'écart important qui sépare dans chacun des six CEGEP de l'échantillon 1969, les MB les plus faibles des valeurs les plus élevées. Quelques MB se situent en deçà du point '2' de l'échelle d'évaluation (insiste PEU), tandis que d'autres atteignent et même dépassent le point '4' de cette même échelle (insiste BEAUCOUP).

Terminons ce paragraphe en soulignant que nous reportons à la fin de ce chapitre l'examen des facteurs pouvant introduire une certaine régularité dans les variations inter-classes des mesures, par exemple le sexe des étudiants ou le secteur du cours évalué.

Mesures de satisfaction.

8-9.11. Ces deux dimensions soulèvent peu d'in-

satisfaction chez les étudiants.

8-9.12. S'il y a si peu d'insatisfaction exprimée, malgré l'énorme dispersion des mesures d'attentes, c'est que ces dernières varient parallèlement aux perceptions correspondantes de la réalité. Il s'ensuit clairement de ce parallélisme que les étudiants moulent leurs attentes sur leurs perceptions de la réalité: les deux mesures diffèrent rarement l'une de l'autre. Bref, il n'y a pas à ce sujet d'idéal partagé par la majorité du groupe étudiant.

8-9.13. Les deux mesures d'insatisfaction nette sont peu élevées. Elles signalent respectivement que la compréhension dans les contrôles pourrait être légèrement accrue tandis que la mémorisation devrait se voir accorder un peu moins d'importance.

8-9.14. La satisfaction générale des étudiants face à ce couple de dimensions est confirmée par le fait que moins de 6% des classes reçoivent une cote d'insatisfaction nette supérieure à $\pm$ 0.80.

En ce qui a trait à la moyenne générale d'insatisfaction brute, les dimensions 08 et 09 donnent des résultats indentiques: les étudiants se disent dans l'ensemble assez satisfaits[7] des politiques adoptées par leurs professeurs pour évaluer tant leur degré de compréhension que leur degré de mémorisation. Par ailleurs, l'insatisfaction étudiante varie peu[8] d'une classe à l'autre.

Cette dernière information semble contredire au premier abord notre observation précédente indiquant que les attentes des étudiants variaient considérablement d'une classe à l'autre, du moins pour la dimension 09. Comment expliquer que des attentes aussi disparates ne donnent pas lieu à des variations équivalentes des mesures brutes[8] (ou nettes[10]) d'insatisfaction? Tout simplement parce que les variations des mesures d'attentes (MB) sont sensiblement parallèles à celles des mesures de réalité (MA); de fait, l'indice de corrélation qui mesure ce degré de parallélisme entre les deux mesures se situe, dans le cas d'un des CEGEP où nous l'avons vérifié, à +0.88, donc tout près du point maximum de +1.00, qui correspondrait à un parallélisme parfait entre les deux mesures. Conséquemment, l'écart entre les deux mesures (MA et MB) étant relativement constant, l'indice de dispersion[8,10] des mesures d'insatisfaction s'en trouve automatiquement affecté.

Les mesures respectives d'insatisfaction nette[9] indiquent une inversion des tendances d'une dimension à l'autre. En effet, tandis que les étudiants notent une insistance INSUFFISANTE sur la compréhension dans les contrôles, ils se montrent aussitôt après fort logiques en protestant (légèrement) contre une insistance exagérée[9] accordée à la mémorisation d'informations précises.

L'interprétation de ces deux cotes d'insatisfaction nette n'est pas très simple, car il faut tenir compte en même temps de plusieurs autres données. Premièrement, il ne faut pas oublier que la quantité de CARENCE autant que d'EXCEDENT demeure faible par comparaison aux autres dimensions. En second lieu, la dispersion inter-classes des cotes d'insatisfaction nette[10] se révèle faible, indiquant que la grande majorité des professeurs gravitent dans un cas comme dans l'autre autour de l'indice moyen: très peu d'entre eux reçoivent des cotes d'insatisfaction nette exceptionnellement élevées. Ainsi, en cumulant les données des dimensions 08 et 09 pour les six échantillons de l'expérimentation 1969, nous avons pu vérifier qu'à peine

5.5% des classes (36 sur 652) obtenaient une MAL égale ou supérieure à ±0.80. Ces résultats confirment le peu d'insatisfaction que soulèvent ces deux dimensions auprès des étudiants.

Examen des classes marginales.

8-9.15. Nombreux sont les cas d'exceptions, c'est-à-dire des classes où l'insatisfaction nette va dans le sens contraire de la tendance générale. Ainsi, près du quart (23%) des groupes jugent que le professeur insiste TROP PEU sur la mémorisation d'informations précises.

8-9.16. C'est surtout dans les cours de français et de philosophie, lesquels constituent la presque totalité des cours appartenant au secteur 3, que les étudiants se disent insatisfaits de l'importance INSUFFISANTE accordée à la mémorisation d'informations précises. La moitié des cas d'exceptions proviennent de ce secteur, alors qu'il ne constitue qu'un tiers de l'échantillon total.

8-9.17. Près de 15% (45/320) des classes de l'échantillon jugent que leur professeur accorde TROP d'importance à la compréhension. Or, ces 45 cas d'exceptions au niveau de la dimension 08 présentent fort peu de caractéristiques communes qui nous permettraient de comprendre la signification d'un résultat aussi inattendu.

> Sur la base des quelques informations recueillies, nous avons associé cet EXCEDENT à la possibilité d'un décalage exagéré entre le style des questions posées et le mode de présentation de la matière durant les cours.

Permettons-nous ici une parenthèse sur l'incidence de cotes d'insatisfaction nettes[9] de signe opposé à la majorité. Dans combien de classes retrouve-t-on des MAL qui signalent une insatisfaction de sens opposé aux tendances que nous avons notées plus haut? Dans le cas de la dimension 09, près du quart (23%) des groupes signalent par leur MAL que le professeur insiste TROP PEU sur la mémorisation d'informations précises.

Bien que ces valeurs MAL de signe négatif soient généralement peu élevées, leur fréquence exige qu'on s'y attarde. En effet, il convient de s'étonner, comme nous l'avons fait d'ailleurs dans le cas des dimensions 01 et 05, de voir une aussi forte minorité demander un changement de politique qui se traduise par un accroissement de leur somme de travail. De tels résultats infirment radicalement l'allégation si couramment répétée par les leaders contestataires, allégation qui veut que l'enseignement collégial ne soit "qu'une accumulation de cours magistraux où le professeur n'attend qu'une mémorisation 'bébête' de la matière présentée". Le pourcentage élevé des classes marginales, le niveau peu élevé de l'insatisfaction générale et le taux extrêmement élevé de contradiction intra-groupe[11] sont autant de faits statistiques qui viennent contredire cette allégation.

Les 74 classes marginales qui, pour la dimension 09, ont une MAL de signe opposé à la majorité présentent-elles des caractéristiques particulières? Par exemple, appartiennent-elles plus à l'un des secteurs qu'aux autres? C'est ce que nous avons voulu vérifier en compilant les informations qui apparaissent dans le tableau 15. Ce tableau présente en

Tableau 15

Distribution selon le secteur des 74 classes de l'échantillon 1969 dont la MAL pour la dimension 09 était du signe opposé à la majorité, avec comme point de repère la distribution correspondante des 326 classes de ce même échantillon

		Secteurs					Total
		1	2	3	4	5-6-7	
cas marginaux	N. classes	17	11	36	6	4	74
	%	23	15	49	8	5	100
Echantillon total	N. classes	101	57	109	45	14	326
	%	31	18	33	14	4	100

effet la distribution par secteur de ces classes marginales, avec comme point de repère la distribution de l'échantillon total selon ce même critère. Une constatation majeure se dégage à l'examen de ce tableau: près de la moitié (49%) de ces classes marginales appartiennent au secteur 3 (lettres et arts, mais surtout français et philosophie), alors que ce secteur ne fournit que 33% des classes de l'échantillon global. Bref, c'est au niveau des deux matières obligatoires qu'on retrouve la plus forte proportion de classes où les étudiants se déclarent insatisfaits du TROP PEU d'importance que le professeur semble accorder à la mémorisation d'informations précises.
Cette constatation vaut tout aussi bien pour chacun des six CEGEP qui composaient l'échantillon 1969.

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 08 TITRE: Compréhension dans les contrôles

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation				3.84	
	2. Cohésion intra-classe				X	
	3. Dispersion inter-classes		X			
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation				4.10	
	5. Cohésion intra-classe				X	
	6. Dispersion inter-classes			X		
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.54			
	8. Dispersion inter-classes		X			
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen: CARENCE		-0.36			
	EXCEDENT					
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen				41%	
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)				11è	
	14. Etudiants (rang)				18è	

INDICES DE CORRELATION

15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	F > G	MAB: G > F
	18. Secteurs	-	-	-

TABLEAU RECAPITULATIF DES INFORMATIONS

NUMERO: 09 TITRE: Degré de mémorisation

		très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
REALITE	1. Niveau d'évaluation			3.15		
	2. Cohésion intra-classe		X			
	3. Dispersion inter-classes				X	
ATTENTES	4. Niveau d'évaluation	2.94				
	5. Cohésion intra-classe		X			
	6. Dispersion inter-classes					X
INSATISFACTION BRUTE	7. Niveau moyen		0.55			
	8. Dispersion inter-classes	X				
INSATISFACTION NETTE	9. Niveau moyen : CARENCE					
	EXCEDENT		0.30			
	10. Dispersion inter-classes		X			
CONTRADICTION	11. Pourcentage moyen					47%
ABSTENTIONS	12. Pourcentage moyen			X		
HIERARCHISATION	13. Professeurs (rang)		53è			
	14. Etudiants (rang)		50è			

INDICES DE CORRELATION					
15. Entre le comportement (MA) et la cote globale d'insatisfaction nette	X				
16. Entre l'insatisfaction brute (MAB) et la cote globale d'insatisfaction nette			X		

		REALITE	ATTENTES	INSATISFACTION
DIFFERENCES SIGNIFICATIVES	17. Sexe	-	-	MAB: G> F
	18. Secteurs	1, 4 et 2 > 3	1 et 4 > 2 et 3	-

Du côté de la dimension 08, nous serions portés à affirmer a priori l'improbabilité des classes marginales, c'est-à-dire des classes où les MAL seraient positives, indiquant un EXCEDENT d'insistance sur la compréhension dans les contrôles et examens. En raison du caractère apparemment très désirable du point '5' de l'échelle d'évaluation (insiste ENORMEMENT sur la compréhension), il peut paraître au premier abord absurde qu'un professeur soit perçu par ses étudiants comme insistant TROP sur la compréhension. Et pourtant, nous obtenons des MAL de signe positif dans pas moins de 45 classes, soit 14% de l'échantillon total. De plus, l'indice de contradiction[11] élevé nous apprend qu'environ 20% des étudiants insatisfaits expriment leur insatisfaction dans le sens d'un EXCEDENT. De tels pourcentages éliminent toute possibilité d'interprétation en termes d'erreurs d'inscription ou de transcription des informations.

Comment expliquer alors ces données? Aucune des diverses tentatives de caractérisation de ces classes marginales n'a donné des résultats statistiquement probants. Ainsi, nous avons pu vérifier que ces classes ne proviennent pas plus d'un secteur que des autres. Par ailleurs, seulement 8 de ces 45 classes marginales se retrouvent parmi les 74 classes marginales de la dimension 09. De plus, la cote de satisfaction globale des professeurs de ces classes ne diffère pas sensiblement de la moyenne générale de l'échantillon total. Enfin, la fréquence des contrôles (dim. 05) n'est ni plus ni moins élevée pour ces classes que pour l'ensemble de l'échantillon.

Deux analyses seulement ont donné des résultats positifs. Dans le premier cas, il s'agit du calcul d'une moyenne des mesures de réalité (MA) sur la dimension 08 pour ces cas marginaux. La moyenne obtenue se situe à 4.22, tandis que la moyenne des classes non-marginales n'est que 3.78. Donc, au plan de l'évaluation de la réalité, les professeurs de ces 45 classes marginales sont perçus comme insistant nettement PLUS que le reste de leurs collègues sur la compréhension. Dans le second cas, nous avons voulu vérifier si les professeurs de ces classes marginales préféraient un des deux

types de questions (ouvertes ou fermées) à l'autre. Nous avons de fait noté une légère tendance chez ces professeurs à préférer les questions ouvertes (dim. 07) aux questions fermées (dim. 06). Les deux moyennes de mesures de réalité sont respectivement 2.46 (dim. 06) et 3.41 (dim. 07), alors que les moyennes correspondantes pour l'ensemble de l'échantillon (à l'exclusion des cas marginaux) sont 2.70 et 3.19.

Malgré ces deux résultats significatifs, nous avons malgré tout fort peu d'informations pour interpréter la signification de ces cas d'exceptions qui correspondent à un surcroît de compréhension. Vu l'importance tout-à-fait relative de ce phénomène, nous ne nous attarderons pas à chercher d'autres relations qui nous éclaireraient davantage sur sa nature. En guise de conclusion, la seule hypothèse interprétative que nous serions tenté de faire nous ramènerait au texte descriptif de la dimension 08, lequel fait surtout allusion par des exemples concrets au phénomène du "transfert d'apprentissage". Le terme "transfert" doit être compris selon le sens précis que nous lui donnons en psychologie scientifique, soit l'utilisation d'informations ou d'activités dans des contextes bien différents de ceux où elles ont été apprises. Ainsi, ce ne serait pas tant par le type ouvert ou fermé des questions qu'il pose qu'un professeur serait perçu comme insistant TROP sur la compréhension, mais plutôt parce que la <u>forme</u> de ses questions (ouvertes ou même fermées) s'éloignerait trop du contexte dans lequel les réponses attendues auraient été apprises. C'est là la seule explication que nous croyons pouvoir fournir à ce phénomène.

<u>Importance relative et indices de corrélation.</u>

8-9.18. Professeurs et étudiants accordent tous deux beaucoup plus d'importance à la dimension 08 (15è rang environ sur 61 dimensions) qu'à la dimension 09 (50è rang environ). Conséquemment, un professeur

soucieux de "bien paraître" a tout intérêt à accorder plus d'importance à la compréhension qu'à la mémorisation dans la rédaction de ses contrôles d'apprentissage.

8-9.19. L'importance moins grande de la dimension 09 aux yeux des juges ne doit pas être interprétée comme de l'indésirabilité, en ce sens qu'un professeur serait d'autant MIEUX perçu qu'il insisterait MOINS sur la mémorisation d'informations précises. Il n'existe aucun lien entre l'insistance sur la mémorisation et le niveau général de satisfaction étudiante. Ainsi, parmi les professeurs qui insistent beaucoup sur la mémorisation, on retrouve tout aussi bien des personnes généralement très bien perçues par leurs étudiants que des personnes dont la cote globale d'insatisfaction est très élevée.

8-9.20. Les professeurs dont les étudiants se disent les plus satisfaits accordent dans une certaine mesure plus d'importance à la compréhension que leurs collègues jugés moins satisfaisants.

Il est étonnant de constater que ces deux dimensions, malgré leur étroite parenté de contenu, occupent des positions presque opposées sur l'échelle d'hiérarchisation des 61 dimensions du test PERPE. Tant les professeurs[13] que les étudiants[14] s'accordent parfaitement pour juger la dimension 08 beaucoup plus importante que la dimension 09. Ces résultats comparatifs confirment à nos yeux que ces deux dimensions n'ont pas du tout le

même attrait en termes de désirabilité sociale: comme on accorde beaucoup plus d'importance à la compréhension qu'à la mémorisation, un professeur qui veut être bien perçu à tout intérêt à montrer plus d'insistance pour la première que pour la seconde.

Est-ce que la désirabilité et l'importance moins grande de la dimension 09 doivent être interprétées comme de l'indésirabilité, de telle sorte qu'on puisse induire qu'un professeur serait d'autant MIEUX perçu qu'il insisterait MOINS sur la mémorisation d'informations précises? Pas du tout; l'indice de corrélation[15] entre les mesures de réalité (MA) sur cette dimension et les cotes globales d'insatisfaction nette indiquent l'absence de tout lien entre les deux mesures. Ainsi, un professeur qui insiste beaucoup sur la mémorisation ne sera pas nécessairement perçu comme plus satisfaisant ou moins satisfaisant globalement. Par contre, il existe un lien assez net[15] entre le degré d'insistance sur la compréhension et la cote globale de satisfaction que reçoit un professeur; donc, dans une certaine mesure, les professeurs qui reçoivent les meilleures cotes globales d'insatisfaction nettes ont tendance à insister plus, aux yeux des étudiants, sur la compréhension dans les contrôles. Ce dernier résultat confirme ce que nous disions plus haut de la plus grande "désirabilité pédagogique" attachée à la dimension 08.

Notons enfin que les mesures brutes d'insatisfaction des dimensions 08 et 09 présentent toutes deux un lien de parenté[16] plus ou moins étroit avec la cote globale d'insatisfaction nette.

Différences significatives: variables secteurs.

8-9.21.	L'importance accordée de fait ou idéalement à la compréhension ne varie aucunement selon le secteur des cours évalués.

8-9.22. Les professeurs des secteurs 1 et 4 (sciences et techniques scientifiques) insistent nettement plus sur la mémorisation d'informations précises que ceux du secteur 3 (lettres, philosophie et arts) et, à moindre titre, que ceux du secteur 2 (sciences humaines).

8-9.23. Les étudiants cristallisent dans leurs attentes cette opposition entre les deux couples de secteurs. La parenté étroite entre les mesures respectives de réalité et d'attentes indique l'acceptation par les étudiants d'une différence "de facto" entre les secteurs.

8-9.24. La MA (réalité) du secteur 2 pour la dimension 09 se rapproche plus des secteurs 1 et 4 que du secteur 3; par contre, la MB correspondante (attentes) se situe plus près de celle du secteur 3. Cette opposition des deux mesures exprime peut-être la résistance des étudiants devant l'effort de certains professeurs du secteur 2 d'accroître les assises scientifiques de leur cours en accordant une part accrue à l'information.

Nous avons posé plus haut (cf. p.130) la question de l'existence de déterminants pouvant influencer les variations des mesures principales, soit celles de réalité, d'attentes et d'insatisfaction. Des deux

Tableau 16

Moyennes par secteur des mesures de réalité (MA) et des mesures d'attentes (MB) de la dimension 09 pour trois échantillons et leur fusion

Dimension	Valeurs	Echantillons	Secteurs			
			1	2	3	4
09	MA	A	3.78	2.86	2.43	3.24
		B	3.48	3.21	2.61	3.67
		C	3.35	3.39	2.76	3.34
		A + B + C	3.47	3.17	2.64	3.44
	MB	A	3.38	2.72	2.26	3.08
		B	3.22	2.85	2.55	3.48
		C	3.17	3.05	2.66	3.16
		A + B + C	3.22	2.86	2.54	3.26

variables qui ont fait l'objet d'études systématiques, soit le sexe des étudiants[17] et le secteur auquel appartient le cours évalué[18], c'est cette dernière qui retiendra d'abord notre attention. En premier lieu, il faut noter que les compilations effectuées au niveau de la dimension 08 n'ont conduit à l'identification d'aucune différence significative entre les quatre secteurs. Bien qu'il soit négatif, ce résultat nous semble très important, car il infirme carrément un préjugé courant selon lequel les professeurs de sciences accorderaient moins d'importance que leurs collègues des autres secteurs à la compréhension des notions pour favoriser plutôt la mémorisation "bébête" des notions. Les étudiants eux-mêmes viennent par leurs réponses récuser ce préjugé commun.

Seuls les résultats de la dimension 09 permettent de différencier clairement les secteurs. C'est pourquoi nous n'avons placé dans le tableau 16 que les moyennes par secteur des MA et MB pour la dimension 09, et ce avec les données isolées et regroupées de trois des six CEGEP de l'échantillon 1969.

Au premier coup d'oeil, nous remarquons un couplage des secteurs similaire à celui que nous avons noté plus haut (cf. page 107) dans l'analyse des dimensions 06-07. D'une part, les secteurs 1 et 4 paraissent insister beaucoup plus que les secteurs 2 et 3 sur la mémorisation d'informations précises. A l'exception du secteur 2, dont la moyenne demeure malgré tout plus proche de celles des secteurs 1 et 2 que de celle du secteur 3, l'opposition entre le couple "scientifique" et le secteur 3 se trouve très nettement confirmée par nos calculs statistiques[18]. Dans le cas des mesures d'attentes, le même mouvement d'opposition entre deux couples de secteurs se dessine, avec encore plus de netteté qu'au niveau des mesures de réalité. Ceci indique que les étudiants attendent plus de différences entre les deux couples de secteurs quant à l'insistance qu'ils devraient accorder à la mémorisation d'informations précises. Si l'opposition est plus nette, c'est que la moyenne du secteur 2 se trouve maintenant plus éloignée de celle du couple "scientifique" que de celle du secteur 3. Bref, c'est dans le secteur 2 que l'écart entre les MA et MB se révèle le plus élevé; ce serait donc dans ce secteur que l'insistance sur la mémorisation serait perçue comme la plus excessive des quatre secteurs, malgré une mesure de réalité bien inférieure à celles du couple scientifique. Bref, malgré l'absence de résultats statistiquement significatifs, nous croyons intéressant de noter cette tendance: l'écart plus grand entre les MA et les MB du secteur 2 exprimerait la résistance des étudiants devant l'effort des professeurs de ce secteur d'accroître les assises scientifiques de leurs cours en donnant une meilleure part à l'information par opposition à la discussion et aux jugements évaluatifs basés sur du matériel plus subjectif.

Différences significatives: variable sexe.

8-9.25.	Les jeunes filles désirent plus que les garçons que le professeur insiste beaucoup sur la compréhension dans les contrôles.
8-9.26.	Tant pour la dimension 08 que pour la dimension 09, les filles se montrent plus "indulgentes" que leurs compagnons: dans les deux cas, leur taux moyen d'insatisfaction brute est inférieur à celui du "sexe fort".

Nous allons clore ce dernier chapitre en analysant les quelques différences observées entre les perceptions des garçons et des filles[17]. D'abord, dans le cas de la dimension 08, deux comparaisons se sont avérées fructueuses: d'une part, les jeunes filles ont des attentes plus élevées que les garçons face à l'importance que le professeur devrait accorder à la mémorisation dans les contrôles et, d'autre part, elles se montrent généralement moins insatisfaisantes que les garçons. Les deux résultats ci-dessus nous placent devant un problème identique à celui que nous avons rencontré lors de l'étude de la dimension 05 (cf. page 89), savoir des résultats qui paraissent à première vue contradictoires. De nouveau, nous devrons nous contenter de souligner le problème, sans pouvoir y accorder l'attention nécessaire dans le cadre du présent texte.

Pour ce qui est de la dimension 09, seules les mesures d'insatisfaction brute différencient nettement les deux sexes: les jeunes filles expriment encore une fois moins d'insatisfaction que leurs compagnons.

Conclusion

Vue d'ensemble sur la section I

Au terme d'un aussi long "bombardement" de données statistiques, le lecteur appréciera sans doute que nous tentions de dégager les principales constantes de cette série de neuf analyses. Il ne s'agira pas bien sûr de reprendre des conclusions spécifiques, énoncées dans l'un ou l'autre des chapitres qui précèdent, mais de formuler plutôt des observations valables pour l'ensemble de ces 9 dimensions. Pour plus de clarté, nous avons coiffé d'un titre chacune de ces observations.

IMPORTANCE RELATIVE

Professeurs et étudiants s'entendent pour juger cette section moins importante que les cinq autres dans l'évaluation d'un cours. En effet, bien qu'une dimension (02: contenu substantiel) de cette section soit jugée TRES IMPORTANTE, sept des huit autres se retrouvent dans la seconde moitié de l'échelle d'hiérarchisation des dimensions.

VALEUR PSYCHOMETRIQUE

Nul doute que c'est dans cette section que la valeur psychométrique des dimensions se révèle, à quelques exceptions près, la plus faible. Il ne faut pas imputer les piètres résultats statistiques de plusieurs de ces dimensions exclusivement à notre défaut de pouvoir cerner adéquatement les réalités à mesurer. Une bonne part de ces résultats faibles s'explique par des inconsistances régulières dans les jugements des évaluateurs étudiants. Ces inconsistances se sont manifestées aussi bien dans leurs évaluations de la réalité que dans l'identification de leurs attentes ou encore dans l'expression du SENS de leur insatisfaction. Cependant, c'est surtout aux considérables variations individuelles des attentes qu'il faut attribuer la plus grande part du manque de cohésion des résultats.

DISPERSION INTER-CLASSES

C'est dans leurs techniques d'évaluation du rendement académique de l'étudiant que les professeurs se distinguent le plus les uns des autres, par comparaison aux autres dimensions du test. La variété des "politiques administratives" des divers professeurs est alors étonnante, comme en témoigne la dispersion inter-classes des mesures de réalité[3] pour les dimensions 04, 05, 06 et 07.

Si nous regroupons les classes selon le secteur du cours évalué, les variations inter-professeurs diminuent légèrement, mais demeurent considérables par comparaison aux autres dimensions.

EXIGENCES ETUDIANTES

Les étudiants paraissent bien moins exigeants envers eux-mêmes qu'envers leurs professeurs. Ainsi, la section I regroupe la plupart des dimensions du test où le comportement du professeur a des répercussions directes et immédiates sur la tâche de l'étudiant, notamment les dimensions 04, 06 et 09. Or, nous constatons que trois de ces dimensions (04, 06 et 09) font partie du groupe des six dimensions où le niveau des attentes étudiantes est minimum.

DISPERSION DES ATTENTES

Le groupe étudiant dans son ensemble ne semble pas avoir d'attentes unifiées eu égard aux réalités mesurées par les dimensions de la section I. Cinq des six dimensions où les mesures d'attentes des diverses classes se dispersent le plus appartiennent à cette section. Même lorsque nous regroupons les mesures d'attentes selon le secteur du cours évalué, la dispersion des valeurs demeure très élevée à l'intérieur de chacun d'eux. Bref, les étudiants paraissent s'adapter assez bien aux méthodes d'évaluation, souvent très divergentes de leurs professeurs.

NIVEAU D'INSATISFACTION

Aucune dimension de cette section ne donne lieu à une cote d'insatisfaction brute TRES ELEVEE. De plus, la moyenne des cotes d'insatisfaction brute des neuf dimensions de cette section se situe à 0.63 par comparaison à une moyenne de 0.70 pour l'ensemble des 61 dimensions. Dans l'ensemble, les étudiants se déclarent donc assez satisfaits des politiques administratives adoptées par les professeurs eu égard à la présentation du contenu et à l'évaluation du rendement pédagogique.

CONTRADICTION INTRA-GROUPE

Les étudiants ont beaucoup de difficulté à s'entendre dans cette section sur le SENS de leur insatisfaction. En effet, c'est parmi ces neuf premières dimensions qu'on retrouve les taux de contradiction les plus élevés. De fait, la moyenne des indices de contradiction se chiffre à 37% contre 21% seulement.pour l'ensemble des 61 dimensions (incluant celles de la section I).

DIFFERENCES INTER-SECTEURS

En comparant les valeurs MA, MB et MAL des quatre secteurs choisis, nous avons obtenu 37 différences statistiquement significatives. Or, 40% (15 sur 37) de ces valeurs significatives proviennent de sept des neuf dimensions de la section I. Il semble donc très clair que les cours des divers secteurs se distinguent surtout les uns des autres par les "politiques administratives" (quantité et type de contenus, techniques d'évaluation) adoptées par les professeurs de chacun des secteurs.

INDICES DE CORRELATION

Dans le cas des indices de corrélation, nous réservions la colonne "TRES FAIBLE" des tableaux récapitulatifs aux six dimensions qui ne

présentaient AUCUN lien avec la cote globale d'insatisfaction nette. Dans le cas de la corrélation entre le comportement[15] et la cote globale d'insatisfaction nette, les six dimensions les plus faibles appartiennent TOUTES à la section I du test PERPE. Pareille concentration confirme que l'image générale de satisfaction ou d'insatisfaction que les étudiants se font d'un cours est peu influencée par les comportements que mesure la section I.

Cette observation vaut aussi, mais avec moins de force, dans le cas de l'insatisfaction[16] exprimée à l'égard des diverses dimensions de cette section. En d'autres termes, un groupe d'étudiants peut se montrer très insatisfait de son professeur sur l'une ou l'autre des neuf premières dimensions, sans pour autant que la perception générale du cours en termes de satisfaction ou d'insatisfaction en soit grandement affectée.

o - o - o - o